DARCY
RIBEIRO

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

DARCY RIBEIRO

Candido Alberto Gomes

ISBN 978-85-7019-527-2

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Gomes, Candido Alberto.
Darcy Ribeiro / Candido Alberto Gomes. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
152 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-527-2
1. Ribeiro, Darcy, 1922-1997. 2. Educação - Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores[*], o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

[*] A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

DARCY RIBEIRO
(1922 – 1997)

Candido Alberto Gomes[1]

Quem foi Darcy?[2]

Para início de conversa, Darcy não era um só, eram vários. Como a singularidade é pobre, constituía uma pluralidade de seres em apenas um. Por isso, certa vez, num discurso, comparou-se a uma cobra com várias peles (Ribeiro, 1992). Ao longo da vida vestiu várias delas, algumas ao mesmo tempo: foi pelo menos educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político. Por dentro dessas peles, ele era singular: apaixonado por tudo o que escrevia e fazia, sonhador, orador que sacudia corações e mentes, idealista que não ficava só nos ideais, construtor de sonhos na prática. Quando falamos no seu nome, podemos nos lembrar do edificador de Centros Integrados de Educação Popular (Cieps) no Rio de Janeiro, do criador de universidades (a última das quais, a Universidade Estadual do Norte Fluminense) e do exilado que viveu longo tempo fora do Brasil.

---

[1] Candido Alberto Gomes é titular da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Autor de mais de 200 trabalhos, publicados ao todo em dez idiomas, tem como livro mais recente *A educação em novas perspectivas sociológicas*. Foi assessor legislativo concursado do Senado Federal e da Assembleia Constituinte. Tem prestado consultoria a numerosas entidades públicas nacionais e internacionais. Entre outras atividades junto a instituições científicas, foi presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada e coordenador da Comissão de Pesquisa do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada.

[2] Agradeço a leitura e os comentários do ex-aluno e orientando da Universidade Católica de Brasília, professor Wellington Ferreira de Jesus. Como a aprendizagem é um processo recíproco, o discípulo pode e deve superar o mestre, o que constitui a realização deste último. O comentarista, entretanto, não tem qualquer responsabilidade sobre o texto.

Não era um homem comum. Até aí, como dizia Nelson Rodrigues, é o óbvio ululante. Sabia desfrutar da vida como poucos. Antropólogo afeito às diversidades, para ele a singularidade parecia pobre, enquanto a pluralidade era rica. Muito antes de Edgar Morin (2001) falar em sociodiversidade Darcy a abraçava e praticava. Provavelmente por isso, não ficou satisfeito apenas como antropólogo, escritor ou educador. Se usasse uma só dessas peles de cobra ficaria famoso. Inquieto, mexia em tudo, era um eterno buscador. Procurava sempre. Não era um intelectual que ficasse somente pensando e escrevendo. Exigia-se realizar. Por isso, se tornou educador e político. Assim, concebia a educação como caminho para a mudança, conforme lhe estava entranhado na alma e conforme o que aprendeu do "Dr. Anísio", ou seja, o grande filósofo Anísio Teixeira, que não se contentava em filosofar. Por isso mesmo, antes e durante a carreira de Darcy, Anísio mudou a face da educação brasileira.

Retornando do exílio, voltou à política, se é que algum dia deixou de ser político. Com a abertura e a anistia, fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT), com Leonel Brizola e antigos e novos companheiros. Darcy e Brizola candidataram-se a governador e vice-governador do Estado do Rio de Janeiro nas eleições diretas de 1982. Eleitos, fizeram dos Cieps a bandeira do novo governo, que passou a ser uma espécie de vitrina a atrair as pedras da oposição. Ao término do quadriênio, o governo passou aos oposicionistas, que, por uma série de razões e de não razões, desmontou como inviável a rede de Cieps. No entanto, em 1990 Brizola novamente se candidatou a governador e Darcy a senador. Ambos eleitos, em 1991 Darcy ocupou a sua cadeira no Senado Federal, em Brasília. Ele cumpria o seu mandato com dedicação, mas um cargo legislativo não era suficiente para a sua energia. Não cabia no seu gabinete, uma comprida sala retangular, onde Oscar Niemeyer, com o seu traçado numa parede, havia recordado sonhos comuns, como Brasília e a sua Universidade.

Com o correr dos anos, Darcy preferiu voltar ao Estado do Rio de Janeiro, para levar adiante a segunda etapa de construção e reconstrução dos Cieps. Como resultado, o território fluminense, ao fim de quatro anos, ficou pontilhado por esses Centros. Além disso, tornou-se construtor de uma nova e inovadora universidade, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), depois denominada Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, desta vez no Brasil e não fora dele. Nesse interstício, assumiu a cadeira o seu primeiro suplente, o Sr. Abdias Nascimento, um dos líderes do movimento negro.

Feliz com o seu papel de construtor, buscava colocar em prática a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais. Esta felicidade, aparentemente, nunca se apagou. Retornou ao Senado depois de algum tempo à frente da Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais e, depois, se ausentou por causa do câncer. Anos antes, ainda no exílio, havia tido um no pulmão direito. Fez a cirurgia aqui no Brasil, sob licença politicamente negociada, ainda no governo militar. Sua voz se tornou um pouco ofegante porque só vivia com o pulmão esquerdo. Anos depois o câncer voltou em outra parte do corpo e, depois, se generalizou. A quimioterapia era para ele um tormento. Queria morrer aqui no Brasil e assim aconteceu, com festa e papel picado. Algum tempo antes havia dito: se Deus existir, eu me entendo com ele de homem para homem. Não tendo acreditado em Deus ao longo da vida, prudentemente, como cientista social, admitiu essa possibilidade...

Aproveitou a vida ao máximo, tinha fome e sede de viver. Honrando o seu mandato até o fim, pretendia vestir-se para ir a uma sessão do Senado apresentar um dos seus projetos, quando entrou em coma. Considerando-se menos vitorioso que vencido, escreveu esta joia, como uma espécie de testamento espiritual:

> Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma

> agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas (Ribeiro, 1994).

Esta disposição testamentária ilustra a certeza de estar no caminho certo e a perseverança de nele continuar, uma expressão do que os opositores chamavam, até em parte com razão, de "teimosia do Darcy". E assim ele terminou a sua carreira política no Poder Legislativo, que certamente não era o seu preferido, mas sem o qual o estado democrático de direito não pode subsistir. Não por acaso, quando Lúcio Costa e Oscar Niemeyer pensaram a Praça dos Três Poderes, traduziram em urbanismo e arquitetura a concepção da separação e independência dos poderes, de Montesquieu. A Praça é um triângulo de lados iguais, com o Legislativo no seu vértice mais destacado. Do Eixo Monumental o que se vê primeiro é o Legislativo. Depois de descer uma suave rampa, se descortinam o Executivo e o Judiciário.

Darcy e seus tempos

De acordo com Ortega y Gasset (1947, pp. 17-20), "Eu sou eu e minha circunstância". Isso quer dizer que o entorno, o tempo e o espaço em que vivemos se entretecem com o eu de cada um e passam a fazer parte da personalidade individual, intervindo na organização desta. O primeiro eu ("eu sou") significa "minha personalidade", que inclui a minha circunstância como um dos seus componentes. O segundo eu (eu e minha circunstância) exprime a unidade invariável do sujeito, isto é, expressa um dos componentes da vida humana, ou seja, o sujeito que convive com o mundo (Recaséns Siches, 1964). Por isso mesmo, não podemos compreender Darcy ou qualquer pessoa sem conhecer a sua circunstância.

Darcy nasceu em Montes Claros, MG, em 1922, e faleceu em Brasília no ano de 1997. Foram 75 anos do eu e sua circunstância histórico-social. Em quase um século de Brasil, viveu muitos fatos,

foi influenciado por eles, enquanto o seu eu se projetou sobre a história brasileira, modificando a sua circunstância. É neste dinamismo de dentro para fora e de fora para dentro – e novamente de dentro para fora – que podemos entender o personagem. Nesse período Darcy cresceu, estudou, tornou-se ativista do Partido Comunista em São Paulo, deixou o Partido porque incompatível com um rebelde, tornou-se antropólogo, indigenista, educador apaixonado, passou a atuar na política, ocupou altos cargos públicos, foi para o exílio, nele trabalhou, voltou ao Brasil, retornou à política e ocupou o seu último posto público como senador. Ao voltar do exílio, ele, que bem sabia viver a vida mesmo em condições adversas, não era um amargurado, cheio de ressentimentos, como poderia haver sido. Ao contrário, a sua cabeça se havia atualizado, se revoltado contra muitos lugares-comuns correntes no país. O exílio lhe fez muito bem e pouco mal. Foi a oportunidade que ele soube aproveitar para conviver ainda mais com o mundo, para abandonar a canga do minério (quem sabe, minérios de Minas Gerais) e ficar com o mineral precioso.

Esta juventude, esta capacidade de mudar, de manter a sua educação continuada, foi fundamental para as suas ações. Essa interação permanente com o seu entorno se manteve o tempo todo. E, para compreendermos a sua biografia, precisamos da história e, em várias partes da história, necessitamos da sua biografia que, em parte, a modelou. Houve um momento quase trágico: afirma-se que ele, no dia 1º de abril de 1964, esperava as tropas invadirem o Palácio do Planalto (era então Chefe da Casa Civil da Presidência da República), com uma arma que não sabia manejar muito bem e que alguém lhe ofereceu para a resistência. Lá ele ficou até que a lucidez de alguns o aconselhou a ir para o exílio. Imaginemos se ele resistisse e fosse morto. Ele e a história muito perderiam.

Afinal, em que Brasis Darcy viveu? É interessante que o seu ano de nascimento, 1922, foi o da comemoração do primeiro centenário da Independência e também da revolta do Forte de

Copacabana. Este foi um antecedente da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, cujo suicídio teria profundo impacto sobre a trajetória de Darcy, que logo ingressou no trabalhismo, como veremos depois. 1922 também foi o ano da Semana da Arte Moderna e da formação do Partido Comunista, em que Darcy, jovem, ingressaria, antes do trabalhismo. Foi um ano de rebeldia, como o rebelde de Montes Claros.

No caso de existirem apenas dois Brasis (Lambert, 1976), agrário e urbano-industrial, ele passou do velho ao moderno Brasil e conviveu com ambos ao mesmo tempo: de um lado, as grandes cidades, como Belo Horizonte, São Paulo e Rio. De outro lado, enfronhou-se na área rural, conhecendo e passando para a literatura a área rural em torno de Montes Claros (Ribeiro, 1981), e ainda imergiu em sociedades indígenas, acompanhando as transformações provocadas pelo homem branco, na sua transfiguração étnica (cf. Ribeiro, 1979), uma das interpenetrações entre os dois Brasis. Desse modo, transferiu para os trabalhos científicos e a literatura a inspiração dessas vivências (cf. Ribeiro, 1980, 1982, 1993).

Em 1922, no primeiro centenário da Independência, o Brasil era uma nação predominantemente rural, que vivia do café, cheirava a café e vendia o café para trocá-lo pelos produtos do exterior de que necessitava. Em consequência, o poder político era empolgado por uma aliança entre produtores rurais, resultando na "política do café com leite" isto é, a associação entre São Paulo e Minas Gerais. Era café como o que Minas também plantava. O predomínio dos fazendeiros vinha desde a colonização, mantendo a estrutura latifundiária. A dimensão do senhorio escravocrata fora substituída pelo coronelismo (Leal, 1993), que transformava o cidadão em gado por meio dos "currais eleitorais" e do "voto de cabrestro". Estas foram manchas ignominiosas da história do Brasil que Darcy considerava intoleráveis, sempre preocupado com o índio e o negro.

Despontavam, entretanto, as indústrias, ainda concentradas no Rio de Janeiro, para substituir importações, mais tarde formando

uma grande constelação em São Paulo. Nessa época o mundo não se dividia claramente entre quem detinha e gerava conhecimento e quem não o detinha nem gerava. A fronteira era traçada entre países exportadores, dedicados principalmente à mineração e à agricultura, e países industrializados ou em vias de industrialização. Desse modo se projetava o cosmos desenhado pelas Grandes Navegações e pela Revolução Comercial, dos séculos XV a XVII, diferenciado em colonizadores e colonizados. Os últimos, em particular a inesperada América, que se queriam Índias, eram considerados entes vazios, desconhecidos, indefinidos, que deveriam ser preenchidos pelo ser do colonizador em tudo, na produção, na sociedade, no domínio político e na identidade cultural (cf. O'Gorman, 1958). A medula da dominação estava talvez na perda do próprio ser e na cópia indiscriminada de culturas "superiores". Esta etapa da globalização foi superada pela Revolução Industrial, a partir do século XVIII. Depois, as contradições da economia do lado capitalista, mantendo abertas as feridas da Primeira Guerra Mundial, conduziram à Grande Depressão de 1929, que, começando pelos Estados Unidos, espalhou-se pelo mundo quase todo.

Foi desse modo que, no Brasil, em 1929-30 houve uma dupla viragem, a queda dos preços do principal produto de exportação (Furtado, 1968, 1970; Prado JR., 2000), o café, e a Revolução de 1930, conduzida por Vargas, sob certos aspectos conciliatória, que reduziu o poder das elites rurais (Fausto, 1971). Admirava-se, como expressão gloriosa da modernidade, que as vielas se transformassem em avenidas, que as cidades crescessem com a migração do campo, que as indústrias tivessem as suas chaminés fumegantes. São Paulo, onde Darcy se tornou antropólogo, já cosmopolita, de portas abertas ao mundo, se transformava em metrópole, onde circulavam muitas ideias. Muitas contradições já existiam e o nosso educador pôde vê-las ampliando-se cada vez mais. As cidades inchavam, as favelas conviviam com a urbanização, era ainda uma espécie de pequeno Brasil extraoficial (que até tentavam ignorar ou

transfigurar numa imagem romântica) e, como desde o princípio, as desigualdades sociais eram mais aceitas e legitimadas do que hoje. As classes médias urbanas se alargaram, tornaram-se menos dependentes do serviço público e do paternalismo-filhotismo. A natureza era explorada impunemente e a fumaça, de tão volumosa, veio sujar os céus embaixo dos quais pobres e ricos viviam. Rios límpidos aos poucos viraram lodo, recursos naturais foram dizimados, inclusive na época da Segunda Guerra Mundial, e os índios sofriam com os invasores "civilizados", que os fascinavam, especialmente com os seus equipamentos, porém que devoravam os recursos das suas terras, desintegravam as suas culturas e os transformavam em mão de obra barata.

Antes mesmo do fim da Segunda Guerra Mundial, o estado democrático de direito começou a restabelecer-se, com a queda de Getúlio Vargas e a Assembleia Constituinte de 1946, após quase uma década de governo ditatorial, o Estado Novo (1937-1945). Num país desigual, o estado de direito mais parecia uma planta mirradinha, que tenta medrar numa dobra das pedras, buscando esticar as suas raízes por aqui e por ali. Entre crises de vários lados, o eixo dinâmico do Brasil mudou das exportações para o mercado interno. Foi assim que cresceu a indústria substitutiva de exportações, em simbiose com o poder público, que a protegia da competição internacional por meio de várias políticas, em especial com os elevados impostos de importação. Essa aliança foi um pilar fundamental para o nacional-desenvolvimentismo, que encontrou a sua melhor expressão, depois do governo de Vargas (1951-54), no de Juscelino Kubitschek (1956-1961), prometendo fazer – e até fazendo – 50 anos em cinco. Esta perspectiva foi aberta por Getúlio, o divisor de águas, que, antes da crise final, culminando com o seu suicídio, criou a Petrobrás e a Eletrobrás. Nela se inseriram, por chegarem depois, entre outros, Juscelino, Brizola e Darcy, cada qual com a sua própria fisionomia. Os dois últimos ficaram

na vertente urbana da aliança partidária, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que sustentava o poder de Getúlio e assim o fez com a presidência de Juscelino.

Darcy, que era "naturalista", no governo do último tornou-se também educador ao lado de Anísio Teixeira, no Inep de então, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Entre as suas "modestas" preocupações estava a escola pública para todos, inclusive para os pobres, coisa suspeitosa para muitos àquela época. Pessoas que assim pensassem só podiam ser "comunistas". Entretanto, o Brasil tinha um norte claro, afirmava a sua identidade nacional e lutava rumo ao desenvolvimento. A ideia modernista de progresso era viva como uma tocha e havia amplo otimismo, com os indicadores sociais e econômicos crescendo ano a ano.

Como não se compreende o todo sem a parte e a parte sem o todo, tudo isso se inseria num mundo de dois blocos, ocidente e oriente, conforme o mapa da guerra fria, blocos esses encabeçados, respectivamente, pelos Estados Unidos e pela União Soviética. A Segunda Guerra Mundial terminara numa paz armada, numa corrida armamentista, cujo pavor da guerra atômica, total, era o maior limite para as superpotências. Nessa falsa paz, cada bloco buscava expandir-se. O bloqueio de Berlim, a Guerra da Coreia, a Revolução Cubana, a crise dos mísseis em Cuba e a Guerra do Vietnam, da segunda metade dos anos 40 até ao decênio de 70, estenderam os limites do medo. Ao mesmo tempo, acentuava-se a consciência da ilegitimidade das diferenças sociais e entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Pairavam, pois, nuvens espessas sobre o mundo e ocorriam furacões aqui e ali.

O caminho claro e otimista do Brasil foi interrompido por esse toldo de nuvens cor de chumbo e pelo acúmulo das nossas contradições socioeconômicas e políticas, que muitos preferiam não ver. O hábil e maneiroso Juscelino havia estabelecido uma aliança partidária tão eficaz que conseguiu conter as situações críticas por cinco

anos, inclusive tentativas de golpe de estado. Para isso, procurou atender a forças sociais diversas, estabelecendo um consenso provisório. Ao assumir em condições difíceis, talvez tivesse tampado um rombo no casco do navio, que depois veio a alargar-se. Do otimismo se passou ao pessimismo quando a produção industrial principiou a cair, reduziram-se as oportunidades de investimento, declinaram os salários reais e a capacidade de importação se limitou. Constatou-se com dificuldade que o modelo de industrialização substitutiva de importações estava esgotado: chegava o momento em que não se podia mais substituir importados com as tecnologias e o pessoal existentes. Ao lado disso, o tradicional papel de arbitramento das Forças Armadas se transformou na ascensão dos militares ao poder, em plena tensão da guerra fria e do aumento da turbulência política no Brasil. Essa estratégia do arbitramento tem relações com uma mística de salvação nacional, originária do final do século XIX (vejamos a proclamação da República). Enquanto antes eles intervinham e devolviam o poder aos civis, o cântaro tantas vezes foi à fonte que um dia se quebrou: decidiram assumir o poder e o mantiveram por 21 anos (cf. Skidmore, 1969; Fausto, 2007, entre muitos outros). Com isso, intelectuais como Darcy, Anísio Teixeira, Paulo Freire e muitos outros tiveram de deixar os seus cargos. Foi o caso de Darcy. Mas não o de Anísio, mais uma vez considerado comunista, que permaneceu em ostracismo interno.

Sucederam-se diversos acontecimentos, como a retomada do desenvolvimento brasileiro, com a participação do capital público e privado, nacional e internacional. Do ponto de vista político, o regime se tornou ainda mais fechado a partir do Ato Institucional nº 5, de 1968. Enquanto o movimento estudantil na França estabelecia, com grande vigor, novos padrões de liberdade e não buscava o poder, que chegou a ficar quase à sua disposição, promovendo uma espécie de revolução cultural (Castells, 2002), aqui os estudantes faziam veementes protestos políticos, que se apagariam

a força a partir do fim de 1968. Como a primavera de Dubcek, na então Tcheco-Eslováquia, o Brasil mudou de clima. Enquanto isso, o sonhador Darcy lá fora semeava universidades, ao mesmo tempo em que a "sua" primeira universidade, a de Brasília, mudava de rumo, de cara e até de corpo.

O "milagre brasileiro" veio no bojo de nova onda de otimismo nacionalista e, mais uma vez, durou pouco. Foi uma expressão cunhada para descrever o rápido crescimento econômico, sob o controle dos governos militares. Os anos 70 foram marcados por duas crises do petróleo, que deixaram grande parte do mundo em polvorosa, mundo este que já caminhava a passos largos para a globalização, em detrimento do nacionalismo. A estagnação e a inflação vieram no rastro desses furacões. A "Nova Direita", com as suas ideias relativamente "neoliberais" (nem tanto), ascendeu em países desenvolvidos, como os Estados Unidos e o Reino Unido. Em face das mudanças e dificuldades, a sua opção foi eficaz economicamente, mas talvez tenha aprofundado a concentração de riqueza em duas espirais, uma para cima e outra para baixo: para uma parte dos ricos, mais riqueza; para os pobres, mais pobreza e, para ao menos uma parte das camadas médias, os "novos pobres".

A persistente industrialização voltada para dentro, no Brasil e na América Latina, levou a modestos níveis de competitividade tecnológica e econômica, além de problemas de balanço de pagamentos. O apoio estatal à indústria, inclusive com muralhas à importação, havia degenerado numa promiscuidade entre poderes públicos e empresas, desembocando em relações ambíguas de controle e apoio. Era muito mais cômodo industrializar produtos com tecnologias obsoletas, vendidos no mercado interno por alto preço, ao passo que os importados melhores tinham a sua entrada dificultada ou impossibilitada em nome da grandeza nacional. Tentava-se continuar a crescer com o apoio dos empréstimos externos: a ilusão dos abundantes petrodólares, a juros móveis razoavelmente baixos,

o que conduziu ao endividamento irresponsável. Quando os juros subiram essa dívida se tornou um pesadelo: a maioria dos países latino-americanos passou de importadora a exportadora de capital para os países desenvolvidos. Nos anos 80 o continente remeteu cerca de 200 bilhões de dólares para os seus credores. Foi a chamada década perdida. Com isso, o crescimento econômico foi substituído em certos anos pelo recuo do produto interno bruto, o desemprego aumentou, os salários reais desabaram e as despesas públicas, inclusive em educação, foram cortadas para dar lugar ao item mais importante, o pagamento da dívida, aliás, das dívidas externa e interna (Gomes, 1993). Ao desabar o pilar econômico, agravou-se a erosão do regime militar. A abertura política, a anistia e outros fatos desaguaram na volta ao poder civil, em 1985, com a sua transição suavizada (cf. Skidmore, 1994; Couto, 1999, entre outros).

Antes disso, Darcy e outros exilados retornaram ao Brasil para assumir de novo a vida política. Dessa maneira, as eleições diretas para governador em 1982 constituíram um divisor de águas. A oposição venceu em vários estados, inclusive no Rio de Janeiro, onde Leonel Brizola e Darcy conquistaram os cargos, respectivamente, de governador e vice-governador. A situação socioeconômica no país havia se degradado e o crime organizado articulava-se com rapidez, mais depressa do que o encolhimento do estado. Foi nessa conjuntura que o governo de Brizola buscou na educação de tempo integral um remédio para fazer face ao empobrecimento e à formação humana, com desdobramentos vistos adiante.

Lá fora do país soprava um vendaval: além da ascensão da "Nova Direita", caía o muro de Berlim sem um modesto piparote. A União Soviética se desmantelou, não por uma guerra, mas porque não se sustentou antes as transformações do mundo. Suas pesadas burocracias não acompanharam a compressão do tempo e do espaço e a consequente aceleração da história, provocada pela articulação cada vez maior das sociedades em rede. Apesar

disso, os dogmas econômicos de competição, eficiência, entre outros, bem como os formulários para países "em desenvolvimento", a exemplo do Consenso de Washington, tiveram o brilho de um meteoro riscando o céu no meio da noite. Discutia-se até o fim da história. Porém as soluções não resolveram sacrifícios sem resultados, ou com resultados para poucos (cf. Furtado, 2001).

Os anos 90 foram pontilhados pela exaustão do Brasil em face de diversos planos econômicos fracassados, incapazes, desde os anos 80, de debelar a inflação galopante, cujas raízes se conheciam muito bem, mas cuja maioria era intocável, a começar pela indisciplina dos gastos públicos. A abertura econômica veio antes do Plano Real e da estabilidade financeira. Em seguida, a desestatização e outras medidas foram aplicadas. O perverso imposto inflacionário, que vitima em especial os menos privilegiados, havia acabado. Na globalização ainda mais avançada as crises externas se sucederam. E o Brasil buscava eleitoralmente um leque de novas opções, uma após outra, carregando o ônus das desigualdades sociais.

Nessa conjuntura, em 1990 Leonel Brizola se elegeu outra vez governador do Estado do Rio de Janeiro e Darcy obteve a cadeira de senador. Em meio à torrente de mudanças, desenrolou-se o seu mandato na Câmara Alta, com diversas iniciativas legislativas, das quais a mais importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada Lei Darcy Ribeiro. Como foi assinalado, ele estava no Legislativo, mas não perdia a tentação executiva, dedicando-se principalmente aos Cieps e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. Andava como um pêndulo para lá e para cá, sobretudo entre Brasília e Rio, até o agravamento das suas condições de saúde. Seu mandato se encerrou com a morte em 1997. E o Brasil, em meio a crises econômico-financeiras externas, uma após a outra, procurava equilibrar-se como casca de noz no mar encapelado.

A formação de Darcy

Darcy Ribeiro nasceu em Minas Gerais. Filho de professora primária, Dona Fininha, foi criado sem o pai, falecido quando tinha três anos de idade. Em seu lugar, ficou um tio como tutor. Inquieto e rebelde, contava orgulhosamente que, na infância, com um colega, colocou a sua cidade em apuros, quando ambos jogaram azul de metileno no reservatório de água da cidade. Traquinagens maiores viriam depois.

Tendo completado a educação primária e secundária na cidade natal, a biblioteca do seu tio, fazendeiro, era uma torre para o mundo, que a sua curiosidade logo perscrutou. Em 1939 foi para Belo Horizonte, chegando a frequentar o curso de Medicina, para atender ao sonho de sua mãe. O sonho do seu tio era outro, fazê-lo continuador do seu trabalho como fazendeiro, o que seria cômodo para ganhar dinheiro e obter posição social sem sair do seu meio. O rapaz, porém, não cabia em esquemas. Assim, não atendeu ao sonho materno e muito menos ao do tio, que, aborrecido, o deserdou. Apesar disso, a capital mineira exerceu o seu papel intelectual, ao iniciá-lo no seu tempo histórico, nas angústias da época. Multifacetado, fez contatos com os comunistas e com a Igreja Positivista. O curso de Medicina lhe era muito estreito e foi mau aluno. Em compensação, frequentava cursos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para abrir os seus horizontes.

Como Belo Horizonte ainda era pequena para as suas inquietudes e aspirações, transferiu-se para o ambiente mais cosmopolita de São Paulo. Valendo-se de uma bolsa de estudos, matriculou-se na Escola Livre de Sociologia e Política, a convite do seu diretor, o eminente sociólogo Donald Pierson. Era a época da Segunda Guerra Mundial, quando Getúlio Vargas teve que se decidir por uma posição: ou o Eixo ou os Aliados, com a liderança dos Estados Unidos. Em 1942 os Acordos de Washington selaram a posição brasileira, não sem a obtenção de recompensas, em especial a fundação da indústria de

base, com a Usina Siderúrgica de Volta Redonda. Reforçada pelos novos laços, ou mesmo antes deles, a sociologia norte-americana se difundiu, com a abertura de novas perspectivas científicas, num país de tradições intelectuais europeias.

A França, em especial, era a grande fonte inspiradora, tanto que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP representava o humanismo de origem europeia, mesclando literatura e ciências sociais. Pelo seu projeto original, essa Faculdade deveria ser o coração da universidade, formando inicialmente os seus alunos, que prosseguiriam nas suas carreiras (Fávero, 1977). Inspirava-se na raiz da Universidade de Berlim, concebida por Humboldt para a formação integral *(Bildung)* do homem de cultura e ciências, cujo centro envolvia a filosofia, as ciências e as artes (Azevedo, 1963). Apesar de a USP ter essa rebeldia e haver nascido da derrota de São Paulo na Revolução Constitucionalista, como aposta no papel transformador da educação, Darcy procurou outro caminho. Parece que não lhe agradava a erudição enciclopédica do Brasil, em especial a que se cultivava em Minas Gerais.

A Escola de Sociologia e Política era sistemática e rigorosa, reunia grandes cérebros, numa visão plural e disciplinada, que estava sob a inspiração teórica da famosa Escola de Chicago. Em lugar da erudição, a pesquisa apresentava maiores perspectivas práticas. Darcy não era de ficar por longo tempo pensando, mas considerava que, num país independente, o intelectual deve fazer política. Lá ele fez o curso de ciências sociais, com especialização em Antropologia, graduando-se bacharel em 1945 e mestre em 1947. Os alunos mergulhavam não só na cultura importada, mas também na bibliografia brasileira, além de terem contato com famosas pesquisas de campo, levadas a efeito pela Escola e que mudaram o panorama brasileiro nas áreas de sociologia, antropologia e etnologia.

Excelente aluno, porque afinal havia se encontrado, saiu da Escola com bolsa de estudos para o doutoramento em ciências

sociais na Universidade de Chicago. Para quase todos isso era como uma musa descer do Parnaso e aparecer em pessoa na capital paulista: seguir carreira acadêmica, completar os máximos estudos pós-graduados numa das maiores universidades do mundo, viver no exterior e, quem sabe, voltar ao Brasil para amplas oportunidades, já que àquela época era tão difícil achar doutores como agulhas num palheiro. Para Darcy, não. A carreira acadêmica lhe parecia uma roupa muito apertada, muito sisuda, estreita e bem-comportada demais. Ao sair da Escola deixou clara a sua imagem de rebelde como orador da turma de formandos, quando pronunciou um discurso burlando a censura do Estado Novo, encabeçado por Vargas, e criando a sensação de que o diretor havia sido traído, ou seja, que ouvira previamente um discurso posteriormente modificado. Aliás, Darcy, bem como Oracy Nogueira, eram alunos brilhantes, mas, para desgosto de Donald Pierson, o diretor, eram militantes do Partido Comunista. Àquela época Darcy orientava uma célula de motorneiros em São Paulo, isto é, profissionais que dirigiam bondes (Bomeny, 2001). Mais tarde, ele verificou que o Partido era hierárquico e rígido demais e o deixou. Confinar-se em ambientes restritos era para ele um tormento.

Darcy "naturalista"

Ao sair da Escola, precisava começar a vida profissional num mundo logo marcado pela bipolaridade da guerra fria, entre os blocos dos Estados Unidos e da União Soviética. Tendo vivido nas metrópoles e se formado antropólogo, fez o percurso inverso: foi para o interior pesquisar as culturas indígenas. Com isso, descobriu uma das raízes ou matrizes do Brasil, os índios consumidos nos "moinhos de gastar gente" (Ribeiro, 1995).

O inspirador desta pele de Darcy foi o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Este o admitiu em 1947 na Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Não havendo

classificação ocupacional de etnólogo ou antropólogo, foi enquadrado como "naturalista". Sempre crítico, escreveu quase no fim da vida que a ditadura substituiu o SPI por uma fundação de amparo ao índio: "Tão ruim quanto. Só exerce bem o papel de amansadora de índios bravos, abrindo espaço para a expansão pacífica das fronteiras da civilização. Mas continua sem saber como salvar os índios para si mesmos, depois de pacificados" (Ribeiro, 1996, p. 12).

Entretanto, o inspirador contato com Rondon lhe "abre os olhos para o mundo indígena – o Brasil aniquilado e desconhecido", segundo Bomeny (2001, p. 38). Assim, se constitui uma das suas grandes orientações para a vida intelectual. Na busca atípica pelas raízes brasileiras, o "naturalista" fez contatos com os índios *Kadiwéu, Kaapor, Terena* e *Ofaié-Xavante*. Em *Diários índios* ofereceu-nos as notas de duas expedições, uma subindo o rio Gurupi, no Pará, e outra pelo rio Pindaré, no meio do Maranhão. Estas anotações permitem inferir uma relação profundamente afetiva com os índios, ao imergir como nas suas comunidades. Todavia, os índios não eram objetos de pesquisa, mas sujeitos. Seus contatos, vistos décadas depois da juventude, mostram a vividez do Brasil desconhecido.

Quanto à primeira viagem, refere-se aos moradores aculturados como "gente jogada no fundo da Amazônia, perdida de seu povo, isolada de seu tempo, ali à espera de algum milagre" (Ribeiro, 1996, p. 10). Quanto à segunda expedição, em que encontrou os "seus" *Urubus-Kaapor,* descreve as aldeias em clareiras abertas na selva, onde os índios moravam e criavam seus muitos cachorros e os xerimbabos, isto é, araras, papagaios, veados e caititus que apanhavam na mata: "Todos têm nome de gente e são tratados como parentes" (Ribeiro, 1996, p. 11). Esse outro Brasil, descortinado pela pesquisa, destacou aos seus olhos pelo menos duas heranças indígenas: a herança genética ("creio que umas 200 mil mulheres indígenas foram prenhadas para gerar o primeiro milhão de brasileiros") e a sabedoria de adaptação à floresta tropical. Com isso

concluiu que continuamos sendo índios nos corpos que temos e na cultura "que nos ilumina e conduz" (Ribeiro, 1996, pp. 12-13).

Dessa fase resultaram numerosos ensaios publicados e o seu primeiro livro – *Religião e Mitologia Kadiwéu* (1950), com o qual ganhou o prêmio Fábio Prado de Ensaios. No entanto, Darcy não foi antropólogo de continuar na mesma trilha, fazendo pesquisa de campo e ocupando-se apenas dos pormenores das genealogias, estruturas de parentesco e temas afins. O inquieto de sempre tinha uma visão ampla, capaz de integrar os fragmentos e ver o Brasil como um todo, com os diversos circuitos que o incluíam. As sociedades indígenas foram a grande fonte inspiradora para a sua obra literária e antropológica, em grande parte desenvolvida no exílio, especialmente os seus estudos de antropologia da civilização. Daí partiu um filão científico, com notáveis repercussões internacionais, de que um dos pontos máximos é *As Américas e a civilização*, publicado pela primeira vez em 1969. Nele Darcy investiga os fatores sociais, culturais e econômicos que presidiram à formação das etnias nacionais americanas, tendo em vista identificar os fatores do desenvolvimento desigual dos povos do continente. Para isso tomou como ponto de partida as teorias do atraso e do progresso, abordou a expansão europeia, a transfiguração cultural americana e os diferentes povos, para ter na linha de chegada os modelos de desenvolvimento autônomo e os padrões de atraso histórico. Escrito em 1967 e revisto posteriormente, é um clássico, porém ainda não inclui os fatos e impactos mais recentes da globalização (sentido predominantemente econômico) e da mundialização (sentido predominantemente cultural), sobre os quais Darcy estava bem ciente nos últimos anos.

Além dessa obra, várias outras focalizaram os povos indígenas, como *Os índios e a civilização*, também integrante dos *Estudos de Antropologia da Civilização* (Ribeiro, 1979). Nesta examina, com base em fontes valiosas e diversificadas, a situação das áreas culturais indígenas do Brasil em face das intervenções dos brancos e a consequente

transfiguração étnica. Entre as suas conclusões, ressalta que "é como uma formação capitalista de caráter neocolonial que a sociedade brasileira mais afeta os grupos indígenas, pela apropriação de suas terras para a exploração extrativista ou para formar novas fazendas agrícolas e pastoris e pelo seu aliciamento como mão de obra barata para ser desgastada na produção de mercadorias" (Ribeiro, 1979, p. 445). Nada mais atual, num processo ainda mais complexo, com as referidas globalização e mundialização. Em face disso, ressaltou que aos grupos tribais sobreviventes abriam-se certas perspectivas de assimilação ou de persistência como minorias étnicas em novo contexto nacional multiétnico.

Além do filão da ciência, as experiências com essas raízes do Brasil levaram Darcy Ribeiro a outro filão: o da literatura. Pessoa de múltiplas faces e talentos, revelou sua sensibilidade também em vários romances. Na sua obra ficcional destaca-se *Uirá à procura de Deus* (Ribeiro, 1980). O personagem principal é um índio urubu, da região entre o Pará e o Maranhão, que, confuso com tantas influências mítico-religiosas, entra em desespero após a morte de um dos seus filhos, vitimado por uma epidemia de gripe, originada do homem branco, a que os indígenas são vulneráveis. Por isso, ornamenta-se como para uma grande festividade, sai pela floresta, acompanhado da mulher e dois filhos, para apresentar-se à casa de Maíra e identificar-se ante esta divindade. Nessa busca, Uirá acaba por alcançar a cidade, onde é maltratado pelos não índios. Falando apenas a sua língua, acaba preso por policiais e é solto por intervenção do Serviço de Proteção aos Índios. Humilhado e decepcionado com o mundo, Uirá, sem conseguir apresentar-se a Maíra, se suicida, lançando-se ao rio Pindaré, onde é devorado por piranhas.

A ficção foi tecida a partir de fatos concretos que o autor conheceu de perto, ouvindo o relato da família, e nas lendas e mitos, como as sobre Maíra e a cosmologia tupi. Este é um dos símbolos do relacionamento entre índios e civilização, que custou aos urubus,

fora da ficção, a perda de cerca de dois terços da sua população. Retomando o fio em *O povo brasileiro*, Darcy refere-se ao arquipélago cultural do país, embebido nas culturas indígenas, e às suas redes aglutinadoras: a identidade étnica, não mais índia, mas protobrasileira; a estrutura mercantil colonial e a nova tecnologia produtiva. Conforme a sua expressão, havia uma incipiente cultura erudita, sobretudo religiosa, de padrão básico. E trata da busca de identidade em meio às mudanças. Da mesma forma que Uirá, ao identificar-se ante a divindade, afirma que "eu sou de seu povo, o que come farinha", "todos nós, brasileiros, podemos dizer o mesmo: 'Nós somos o povo que come farinha de pau'" (Ribeiro, 1995, p. 271).

Desse modo, o índio real, cientificamente pesquisado, de Darcy se contrapõe ao índio da literatura romântica brasileira, aquele que contribuíra para a formação da identidade nacional e que, não raro pelos modos e atitudes, parecia um europeu no cenário da floresta. À série de perspectivas acrescentou-se o índio de Darcy, o índio em aculturação, marginalizado, "protegido" (quer dizer, domesticado), dotado de cultura riquíssima, porém sofredor do avanço das fronteiras econômicas e das doenças físicas e morais do homem branco. Era um índio investigado pela razão da pesquisa, mas também um ser percebido nas emoções, nos sentimentos de Darcy por eles e vice-versa. Inesquecíveis no exílio e na cidade, ele, o homem branco amigo, é lembrado quando a morte se aproxima daquele que tinham conhecido décadas antes. Pelo amigo e antropólogo à beira do desenlace fazem pajelanças, com o que sobrou da originalidade da sua religião e magia. Deram o que estava no fundo das suas existências por aquele que registrou, analisou e lutou pela sua autenticidade. O câncer avançava, mas a lembrança mútua era imarcescível. Quantos cientistas, mesmo vendo os fatos sociais como coisas, gostariam da liberdade de construir esse elo, sem medo de abrir reciprocamente a alma com os seus pesquisandos-pesquisadores, sujeitos, não objetos...

Significativamente, em *Maíra* (Ribeiro, 1993), nome da divindade criadora, herói-civilizador do povo tupi, a quem os indígenas atribuem a criação do mundo, o autor conta a vida do povo mairum, da tribo *Urubu-Kaapor*, cuja vida e identidade foram afetadas pelo contato com os brancos. A obra narra a perda de identidade indígena do personagem Isaías, em retorno à tribo. Preparado para o sacerdócio católico, ele se encontra na área cinzenta de interpenetração entre dois mundos, sem pertencer de verdade a nenhum deles: nem pode ser padre dos brancos, nem é mais o índio de antes, embora os seus o esperem como novo *tuxaua*. O livro desfere críticas sutis à falta de ética dos brancos, em geral, nos contatos com os indígenas, incluindo igrejas e o próprio Serviço de Proteção aos Índios. Estas duas formas de intervenção protecionista são cientificamente analisadas, por exemplo, em *Os índios e a civilização* (Ribeiro, 1979). Desse modo, os dois filões – científico e literário – apresentam interseções, cada um com a sua linguagem peculiar, tendo como interesse comum o drama e, em certos casos, a tragédia dos contatos entre brancos e índios, isto é, entre o que se afigura serem os "fortes" e os "fracos".

Por sua vez, *Utopia selvagem* (Ribeiro, 1982) é uma fábula sobre um tenente do Exército capturado na selva amazônica por uma tribo guerreira, formada só por mulheres, que utilizavam os homens apenas como reprodutores, por elas possuídos. Darcy refuta a visão eurocêntrica do Pe. Manoel da Nóbrega e outros, segundo a qual essas tribos eram compostas por lésbicas. Pitum, como o tenente foi chamado pelas índias, é bem tratado para cumprir estritamente o seu papel. Depois de muito tempo, levado para um passeio, reencontra o lugar onde fora capturado anteriormente. Dois índios são levados no lugar dele e Pitum é aprisionado por outra tribo, de homens e mulheres. Acusado do sumiço de outros indígenas, duas missionárias brancas conseguem desfazer o mal-entendido. Mantido com a outra tribo, o relacionamento en-

tre ele e as missionárias se torna cada vez mais difícil. Ele fala do período vivido na comunidade tribal de mulheres e as missionárias contam sobre o mundo delas, que nada tem a ver com o que Pitum conhecia antes de ser feito cativo. Por isso, ele considera que elas são loucas e vice-versa. A história termina com uma festa, onde todos os participantes ingerem um mingau alucinógeno e dançam sem parar. Transformam-se em animais e têm relações sexuais entre si. Tanto dançam que fazem a terra tremer ao ponto de soltar-se da mata como uma ilha flutuante, percorrendo vários lugares. Num local o Exército entra numa batalha aérea com a ilha voadora. O tuxaua vence a guerra e parte para conferir a terra das brancas. Com isso, a fábula faz várias referências críticas ao modelo de sociedade existente, evidenciando que as experiências com os indígenas perpassam a vida de Darcy Ribeiro: de um lado, ele é "naturalista" e ficcionista; de outro, "naturalista" e político.

Foi desse modo que o nosso biografado atuou após a convivência com os povos do interior do Brasil. Saindo de lá, passou a trabalhar no Rio de Janeiro, então Capital da República, onde, em 1952, organizou o Museu do Índio, ainda no âmbito do Serviço de Proteção aos Índios. Com o seu esfuziante carisma e os seus eternos sonhos, conseguiu elevar os indígenas a questão nacional. Em 1954, elaborou o plano de criação do Parque Indígena do Xingu, aprovado por Getúlio Vargas, precisamente no ano do seu suicídio. Um ano mais tarde organizou o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia Cultural, iniciativa pioneira e de grande vulto no país. A fase de "naturalista" se fechou em 1957, em virtude de conflitos crescentes com o Serviço de Proteção aos Índios, este marcado pela excessiva formalização burocrática, e também com antropólogos. Contudo, as disputas com esses setores não o impediram de ser eleito presidente da Associação Brasileira de Antropologia (1959), embora as polêmicas tivessem sido reacesas na volta do segundo exílio. A porta de "naturalista" abrira-se para a literatura, onde esta-

beleceu tênues limites discursivos entre o ficcional e o real (Rosa, 2002). Abrira-se também para a política e, agora, para a educação.

Darcy educador

Etnólogo e antropólogo, Darcy lança a ponte para a aplicação das ciências sociais à educação, novamente em atitudes ousadas. Corria a presidência de Juscelino Kubitschek quando encontrou outro grande mestre, além de Rondon: Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – desde 1952 (até 1964). Este era um dos luminares do movimento da Escola Nova, presente no ensino brasileiro desde os anos 20 do século passado. Darcy, membro de outra geração, abraçou ideais e posições da Escola Nova, ao ponto de fazerem parte intrínseca da sua visão. Isso o tornaria o último expoente do movimento, refletindo-se sob muitas faces na concepção dos Cieps, na Universidade Estadual do Norte Fluminense e na segunda Lei de Diretrizes e Bases (Bomeny, 2001).

Entre os dois personagens, Anísio e Darcy, havia águas que os separavam e os uniam. Ambos haviam tido formação científica de origem norte-americana, que mudara as suas perspectivas sobre o mundo. Anísio havia sido discípulo do grande filósofo John Dewey no prédio, hoje mais que secular, de tijolos vermelhos escurecidos pelo tempo, do Teachers College da Columbia University, ao norte da cidade de Nova Iorque. Lá encontrara a Lincoln School, uma escola laboratório para experimentação de métodos educacionais progressivistas. Tendo funcionado de 1917 a 1940 como escola experimental de aplicação do Teachers College, esta era uma das escolas mais cuidadosamente observadas nos Estados Unidos. Ela foi palco da produção e testagem de métodos e materiais didáticos que, segundo a filosofia abraçada, facilitava as relações entre os alunos e o seu meio. Em sua volumosa bagagem intelectual, ao voltar de Nova Iorque, Anísio trouxe a proposta das escolas experimentais tanto ao nível médio quanto ao nível superior da formação

docente. Por meio do Inep, ele conseguiu implantar várias delas, enquanto as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em geral procuravam associar teorias e práticas, na formação do magistério.

Durante o mestrado em educação na Columbia University, a formação jesuítica de Anísio (os jesuítas queriam-no padre da Companhia) fora revolucionada pelos novos mestres, ainda mais por Dewey, cuja obra teve impactos no Ocidente e até na Rússia Soviética. Assim se tornou admirador da escola pública e democrática dos Estados Unidos e do entrelaçamento entre teorias e práticas. Darcy, por sua vez, como vimos, recebera a formação de antropólogo por uma Escola que modificava também a visão brasileira erudita e tradicional. Aprendera a fazer pesquisa e, também, a relacioná-la com as práticas. Ambos, cada um a seu modo, tinham profunda preocupação com o povo brasileiro.

Anísio era um liberal que trabalhava tão denodadamente pela transformação da escola e da sociedade brasileiras que foi silenciado como perigoso intelectual esquerdista, tanto pelo Estado Novo, de Vargas, quanto pelo movimento militar de 1964. Depois, na mais recente redemocratização do país, foi difamado por uma parte da esquerda como pessoa de direita, tal como Darcy chegou a ser criticado por defender uma avançada Lei de Diretrizes e Bases. Quanto a Anísio, também sofreu postumamente interpretações acadêmicas equivocadas da sua obra, considerando-o alguém de direita e até reacionário. Tudo isso tem como raiz o apequenamento da visão, que, na ânsia de simplificar a complexidade, afixa rótulos em pessoas que largamente os transcendem. Por sua vez, Darcy, ao contrário de Anísio, havia sido militante do Partido Comunista, em cujas rígidas doutrina e hierarquia não pudera se enquadrar por muito tempo, como rebelde que sempre foi. Amadurecido pelas vivências tanto no interior brasileiro quanto na sua face urbana, o "naturalista" estava ligado ao trabalhismo getulista e a Juscelino Kubitschek, candidato do Partido Trabalhis-

ta Brasileiro e do Partido Social Democrático (PTB e PSD), que vencera as eleições presidenciais de 1955, em parte significativa graças à reviravolta causada pelo suicídio de Getúlio.

As posições políticas de ambos os educadores lembram a parábola do homem e do burro: como quer que conduzisse o burro e a carga, desagradava a opinião pública. Anísio seguia o ideário liberal-democrático e pregava a escola para o povo, uma modesta escola primária de no mínimo quatro anos para o rico e para o pobre, a fim de formar brasileiro e cidadão. Num ainda obscuro país emergente, isso equivalia a um grito revolucionário e subversivo. O que era líquido e certo nos países ocidentais industrializados, aqui era uma ameaça às elites. Dessa maneira, por duas vezes pelo menos levou a fama de comunista sem proveito. Darcy, ao contrário, havia sido comunista quando estudante e a fama o acompanhou, para alguns, até o fim do seu mandato de senador, talvez até o seu esquife, velado no Salão Negro do Congresso Nacional. Seria divertido, se não fosse sério, ver, numa votação no Senado, a súbita e meteórica aliança entre setores bem à direita e bem à esquerda para derrubar a Lei de Diretrizes e Bases: para os primeiros, Darcy, mesmo canceroso, ainda era um subversivo de alta periculosidade; para os últimos, era também um perigoso doido que, depois de "virar a casaca", propunha uma Lei para eles "direitista" ou "neoliberal". Enfim, Anísio e Darcy pareciam subversivos aos olhos de uns e "superversivos" aos olhos de outros. Não se pode agradar a todos ao mesmo tempo. Por isso, ambos pagaram alto preço.

Apesar dos denominadores comuns, havia lá as suas diferenças entre Anísio e Darcy. Um desconfiava do outro pelo que era e pelo que tinha sido (cf. Bomeny, 2001), mas terminaram por se dar bem na riqueza das suas diversidades. Para Anísio, com uma ponta de ironia, Darcy tinha a ousadia por não saber tanto; para Darcy, Anísio era um mestre, "meu filósofo da educação":

> Anísio foi a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo. Era também um erudito, até demais. Só conseguiu entender meus interesses pelos índios, quando o fiz comparar alguns deles com os atenienses e espartanos. Tamanho e tão frondoso era o saber de Anísio, que ele, muitas vezes, parava, incapaz de optar entre as linhas de ação que se abriam à sua inteligência. Nessas ocasiões, eu, em minha afoiteza, optava por ele, que, malvado, dizia: – 'Darcy tem a coragem de sua inciência' (Ribeiro, 1994).

No profícuo contato com Anísio, Darcy, segundo uma das suas biógrafas, pôde confirmar as suas suspeitas a respeito do Brasil ou dos fundamentos por que o país deu errado (Bomeny, 2001). Se os índios lhe desvelaram um Brasil desconhecido, a influência de Anísio acentuou a sua preocupação com um país manchado pela escravatura, cuja República fracassara, não por acaso, em alfabetizar e educar o povo, numa certa continuidade da escravatura que, ao ser abolida, derrubara o Império. É o que se refletiria, inclusive, em *O povo brasileiro* (Ribeiro, 1995).

A educação no período de Anísio e Darcy

O que era, afinal, a educação brasileira decênios antes do compromisso de Educação para Todos, da Unesco e seus países-membros, em 2000? Em primeiro lugar, este documento pareceria a muitos uma estrondosa revolução no mundo da guerra fria. Em segundo lugar, os indicadores educacionais eram sofríveis. Os Censos de 1950 e 1960 mostram que o Brasil tinha, respectivamente, 51,5% e 39,7% de analfabetos de 10 anos e mais. No meio do século passado pouco mais da metade das crianças, apesar da distorção idade-série, estava matriculada na escola primária. Para uma população total de 51,9 milhões em 1950, havia apenas 4,4 milhões de matrículas no ensino primário comum, ao passo que, em 1960, para 60,9 milhões de habitantes, tínhamos apenas 7,5 milhões de estudantes no mesmo nível de ensino. Isso tudo com um rápido crescimento populacional, segundo o IBGE, de 43,5 nascidos vivos

por 1000 em 1950 e 39,7 por 1000 em 1960. O ensino médio era pior ainda, apesar da corrida das matrículas à frente da população: em 1950, havia pouco mais de meio milhão de matrículas; em 1960, eram 1,2 milhão. O ensino superior, como se denominava, tinha pouco mais de 44 mil estudantes. Apesar de o ensino primário comum ter crescido cinco vezes entre 1968 e 1993, pode-se dizer que eram todos privilegiados, numa sociedade onde a população rural era elevada e migrava cada vez mais para as cidades (cf. Hasenbalg, 2003). Por isso mesmo, Anísio escreveu *Educação não é privilégio* (Teixeira, 1994) e, em seguida, *Educação é um direito* (Teixeira, 1996). Representada em gráfico, a distribuição dos alunos por série não se parecia com uma pirâmide: pior ainda, tratava-se de um fino e ignominioso obelisco, com os tradicionais abandono, evasão e repetência. A educação primária rural encontrava-se na pior situação frente aos outros níveis e áreas, seguida pela educação nas grandes cidades, nos locais onde moravam os migrantes do campo e onde a escola de alvenaria, com o mínimo de professores e equipamentos, demorava a chegar.

Do ponto de vista legal, a educação brasileira seguia ainda as leis orgânicas do Estado Novo (1937-45). A reforma de Francisco Campos, em 1931, havia oferecido organicidade ao ensino médio, que antes disso ainda refletia as "aulas régias" dos tempos de Pombal, quando os alunos faziam cursos desagregados na medida das suas possibilidades: a Primeira República (1889-1930) havia oscilado de reforma em reforma sem apagar os vestígios da educação colonial. O ensino primário tinha muitas escolas de um só professor e uma sala de aula, muito mais que hoje. Nas regiões mais populosas estas salas se associavam para formar os grupos escolares. O ensino normal, preparando professores para o primário, tinha ilhas de excelência, sobretudo nos institutos de educação, porém a matrícula era insuficiente e a interiorização das professoras e professores mais ainda. Como o ensino primário era predominantemente a educação

do povo, seu grau de descentralização era maior, aos cuidados das burocracias estaduais (cf. Azevedo, 1963). Quanto ao ensino médio, especialmente o secundário, destinado em princípio à preparação das elites, havia o rigor do poder da União. A inspeção federal chegava a rubricar as "provas parciais" e "finais" dos alunos, entre outros ritos solenes. Traçava-se um dualismo entre a educação de massa e a educação das elites.

Do ponto de vista formal, o ensino secundário, preparatório para o superior, destinava-se aos mais privilegiados, enquanto o ensino profissionalizante, até 1953 sem permitir acesso ao superior, era destinado aos alunos da massa que sobreviviam à mortandade da reprovação e evasão do primário. Eram as escolas para os "nossos filhos" e para os "filhos dos outros", conforme a expressão de Anísio Teixeira. De acordo com o velho gradualismo brasileiro, naquele ano de 1953, a Lei de Equivalência deu meio passo à frente e permitiu o acesso dos ramos profissionalizantes a certos cursos superiores do mesmo campo de conhecimento. Bem antes, nos anos 40, quando os "filhos dos outros" perceberam que o ensino secundário era mais valorizado, trataram de matricular nele os seus filhos, ainda que em escolas particulares. Com isso, as matrículas ao nível secundário se expandiram mais depressa e o ensino profissionalizante ficou com uma pequena proporção do total do número de alunos do ensino médio. Enquanto isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era discutida desde 1947 e só viria a ser aprovada em 1961, pouco antes de Darcy tornar-se ministro da Educação. Esta descentralizou a educação básica e, ao menos na letra, acabou com o dualismo entre ensino secundário e profissionalizante (cf. Romanelli, 1978; Gomes, 2000), já que todos os ramos do ensino médio davam formalmente acesso a todos os cursos superiores.

A maior herança renovadora da educação nacional era a Escola Nova, que ganhou corpo e consistência ao fundar-se a Associação Brasileira de Educação, em 1924, na Capital da República,

o Rio de Janeiro. O arco profissional e ideológico dos seus associados era muito amplo. Talvez o seu mais importante denominador comum, que os unia, era a luta contra o conservantismo. Entre a ascensão de Getúlio Vargas ao governo provisório, depois da Revolução de 1930, e a Assembleia Constituinte de 1933/4, este movimento deu origem ao histórico Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado ao todo por 26 educadores, entre eles Anísio Teixeira (Azevedo et al., 2007). Como grande divisor de águas, o documento, atual até os dias de hoje, considerava a educação um direito e exigia que o estado financiasse a escola para todos, pública, laica, obrigatória, gratuita, sem segregação de gênero (isto é, fazendo a coeducação de meninos e meninas) e adotasse um programa completo de reconstrução educacional do Brasil, em lugar de reformas remediativas. Foi também proposto o ensino primário único como base para o sistema educacional, além de maior diversificação dos outros níveis, inclusive o ensino superior.

Num país em que o café agonizava como maior produto para o exterior, o Manifesto era semelhante a um terremoto, pois não só considerava a educação um direito humano, dever do estado, como também atingia os interesses das escolas particulares, já que as escolas públicas deveriam ser substancialmente expandidas para se tornarem os sustentáculos da educação brasileira. Com isso, aqueles que assinaram e apoiaram o Manifesto podiam ser considerados de "esquerda", elementos perigosos, que poderiam desmantelar a ordem social tradicional, o que acabaram fazendo mesmo, para salvação do país. Apesar disso, a Assembleia Constituinte de 1933-1934, muito avançada para a época, incorporou diversas ousadias dos Pioneiros. Entre elas, conforme Wellington de Jesus (2006), a vinculação de recursos para a educação, proposta por Miguel Couto, membro da Associação Brasileira de Educação, para que o estado assumisse efetivamente as suas responsabilidades. Além disso, previu a elaboração do Plano

Nacional de Educação, um planejamento de estado e não simplesmente de governos. E mais ainda: o regime de colaboração entre esferas governamentais foi enfatizado pelo próprio Getúlio Vargas, no seu discurso de abertura da Assembleia Constituinte.

Após as trevas do Estado Novo, com o alvorecer da democracia, em 1945, voltaram muitas destas disposições. Apagadas e sufocadas pela ditadura, foram inscritas na Constituição de 1946. O próprio Anísio e outros proscritos e exilados retornaram, quando, a essa época, Darcy ainda completava o seu curso superior em São Paulo.

Desse modo, com o convite de Anísio Teixeira para assumir a direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Inep (1957), Darcy passava a aplicar as ciências sociais à educação e convertia-se à pele de educador, em que se manteve até ao fim da sua vida.

Lá, com o apoio especialmente da Unesco, organizou um curso de pós-graduação para formar pesquisadores sociais e educacionais e participou da revista *Educação e Ciências Sociais* (Cunha, 1991). Tornou-se depois vice-diretor do Inep e, com Anísio, tomou a firme defesa da escola pública na luta pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (cf. Romanelli, 1978).

Deve-se recordar que, sem exagero, o Inep constituía um órgão de alto nível de excelência, mais influente do que o então Ministério da Educação e Cultura, dotado de rígida e poeirenta burocracia. Com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, o Inep passou a construir escolas nas zonas rurais, de fronteira e de colonização estrangeira, segundo a ótica nacionalista de então. Como parte das verbas desse fundo era, não por acaso, vinculada ao aperfeiçoamento de professores, o órgão criou um sistema de cursos e bolsas de estudo para o magistério e, também, para habilitar e aperfeiçoar pessoal para as funções de administração, documentação, inspeção, orientação e pesquisa (BRASIL, 1956). Era de certo modo um

"*teachers college*" incomensurável, ramificado por todo o país-continente, a fim de assegurar não só a expansão das vagas, mas a democratização do ensino de qualidade. Assim, formou uma elite de conhecedores e decisores em educação, com importante massa crítica de conhecimentos e experiências, que marcou a vida brasileira. Tendo o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais como sede, espalharam-se pelas regiões brasileiras os centros regionais de pesquisas educacionais, atrevimento notável para os anos 50, unindo ciência, sobretudo social, e educação, num processo temerário de renovação, para alguns, em que predominava o "explosivo" entendimento da educação como questão social. Em meio à guerra fria, com as mútuas suspeitas dos blocos encabeçados pelos Estados Unidos e pela União Soviética, percebe-se que a gestão de Anísio e Darcy andava numa corda bamba, por defender interesses públicos, em detrimento de interesses privados. Se havia encorajamento da educação pública, isso poderia resultar na sua estatização completa, nos moldes comunistas, uma distopia (oposto da utopia) muito alegada pelos opositores. Para garantir razoável equilíbrio dessa corda só um presidente moderado e moderador como Juscelino, com ouvidos atentos ao clamor do povo e dos intelectuais.

Embora as dimensões quantitativas fossem menores, para um Brasil muito menos populoso que o de hoje, era de causar inveja, na perspectiva dos dias atuais, ver a efervescência da pesquisa de qualidade e os talentos formados pelo Inep, muitos inseridos na carreira do serviço público, produzindo frutos, guardando memórias e constituindo elos entre diferentes administrações, como cabe precisamente ao servidor público.

Situado na ponte de comando de um órgão de proa, Darcy foi convidado por Juscelino a organizar a Universidade de Brasília, na direção da Comissão de Estudos da Universidade, cargo em que foi confirmado por Jânio Quadros (1961), seu sucessor. Ao mesmo tempo, colaborava com Anísio Teixeira e Paulo de Almeida

Campos no plano educacional de Brasília, que deveria dar à luz uma utopia, a fim de superar tudo aquilo em que o Brasil falhara antes e realizar a escola de tempo integral, à semelhança do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Já que se construía, aparentemente do nada, uma nova capital, era uma imperdível oportunidade histórica de passar o Brasil a limpo e implantar soluções para o futuro do país, capazes de resgatar os erros do velho Brasil. Também por essa concepção, a ideia da nova capital foi frequentemente associada à de utopia.

Darcy ministro

Entre setembro de 1962 e janeiro de 1963, Darcy Ribeiro foi o último ministro da Educação do parlamentarismo, no gabinete presidido por Hermes Lima. Para isso contribuíram poderosamente a sua trajetória no Inep, a sua participação no Plano do Distrito Federal e a fundação da Universidade de Brasília. Tendo esses trunfos e o alinhamento partidário com o trabalhismo, ele exerceu a chefia da pasta por este curto período até que, com base no plebiscito, fosse restabelecido o presidencialismo, no governo de João Goulart.

Ao assumir o cargo, Darcy logo apresentou ao Conselho de Ministros o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962, relativo ao ensino primário e médio.

Por que esse Programa de Emergência? Como Darcy repetia em suas comparações internacionais, a situação educacional do Brasil ficava muito atrás da América Latina. De um lado, era baixo o número de matriculados: menos de metade das crianças de sete a 11 anos se encontrava na escola primária. De outro lado, como se isso fosse pouco, as tradicionais reprovação e evasão, altas em geral e mais elevadas ainda nas primeiras séries, reduziam esse já pequeno efetivo discente. Quanto ao ensino médio, só nove entre cada 100 jovens nele estavam matriculados. Era o que Darcy chamava repetidas vezes de fruto da "pedagogia tarada" ou "pervertida".

No entanto, o evento de maior importância foi o recebimento pelo ministro, em 21 de setembro de 1962, do Plano Nacional de Educação, regulador da aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, de Ensino Médio e de Ensino Superior, elaborados pelo Conselho Federal de Educação. Como titular da Pasta, determinou logo que, ao Plano, fossem adicionados os elementos básicos da sua elaboração e os trabalhos consequentes, incluindo a Proposta de Emenda ao Projeto de Lei Orçamentária, para que fossem encaminhados ao presidente da República, ao Conselho de Ministros e ao Poder Legislativo. O planejamento era inédito para o Brasil: além de cobrir o período de 1963 a 1970, estendendo-se a mais de um governo, associava metas e recursos. Em outras palavras, era um plano de estado que fixava metas com dinheiro previsto. Nem o vigente Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) chegou a esse nível, limitando-se a dispor sobre o aumento de recursos para a educação em face do Produto Interno Bruto. A Carta de 1934, na época a mais avançada que o Brasil teve, determinava a elaboração de um plano nacional de educação, não de governo, mas de estado, pois reconhecia que não se podiam fazer planos imediatistas se os retornos educacionais demoram muitos anos: é preciso semear pacientemente, passar por todas as etapas, para, afinal, colher os frutos.

Cabe recordar que a implantação do Estado Novo em 1937, com uma Constituição outorgada e não promulgada (o poder a entregou pronta à nação, ao invés de elaborá-la democraticamente), anulou aquela Constituição. Quando novo cenário se descerrou, ao fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil aprovou uma Carta Magna que estatuía como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Mais ainda, tratava de um sistema educacional binário, composto pelos sistemas de ensino federal e estaduais. Era o sopro da democracia e da descentralização. Quinze anos depois se aprovou a Lei de Dire-

trizes e Bases (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que sepultava de vez o centralismo da Reforma Capanema, criava o Conselho Federal de Educação (vejamos bem: federal, porque o estado era federativo e não unitário) e vinculava recursos aos Fundos Nacionais do Ensino Primário, Médio e Superior. A Lei havia sido um grande passo, o desembocar de um longo rio, justamente no ano anterior à sua gestão. Anísio e Darcy haviam participado intensamente do debate, em defesa da escola pública. Desse modo, Darcy comungou mais uma vez com as propostas da Escola Nova e parcialmente honrou o que fora disposto na Lei Maior de 1934.

Constituído o Conselho Federal de Educação, um colegiado de verdadeiros conhecedores da área, logo pôs mãos à obra no Plano Nacional de Educação. Consta que o presidente da República, no fogo cruzado de numerosas indicações políticas, resolveu nomear para compô-lo somente pessoas que detinham notório saber, conforme a Lei de Diretrizes e Bases. Entre os conselheiros estava Anísio Teixeira, que se tornou o relator do Plano. Esse primeiro Plano Nacional de Educação se preocupava pioneiramente com o custo por aluno, ao estabelecer que os salários dos professores, no ensino primário, com turmas de 30 alunos, deveriam obedecer ao salário mínimo regional, correspondendo a 70% da despesa total com esse nível de ensino. Onde os salários estivessem abaixo, a União os complementaria, por meio da sua colaboração financeira e técnica. Além do alcance social do salário-mínimo, ele servia como um indexador num período de inflação crescente e, depois, galopante. Os estados deveriam apresentar os seus planos de aplicação de recursos, que seriam calculados em 30% diretamente proporcionais à população escolar e em 70% inversamente proporcionais à sua renda *per capita*. Ao mesmo tempo, se promovia a qualidade e a igualdade de oportunidades do ponto de vista geográfico. O ensino primário tinha como meta, até o fim do Plano, matricular 100% das crianças de sete a 11 anos de idade e 70% da população escolar de 12 a 14 anos, visto que o Brasil havia assinado

compromissos internacionais de estender o ensino primário para a duração de seis anos. O ensino médio previa matrícula de 30% da população de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% do grupo etário de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial, e matrícula de 30% da faixa de 15 a 18 anos de idade no ciclo colegial.

Já nas metas qualitativas, além da acentuada preocupação com o aperfeiçoamento e a formação de professores, vinha o sonho da "perigosa" dupla: a quinta e a sexta séries (que o Brasil acrescentaria à escola primária), pelo menos, deveriam oferecer dia completo de atividades; ao ensino médio caberia incluir o estudo dirigido e dilatar o dia letivo para seis horas de atividades escolares, "compreendendo estudos e práticas educativas" (PLANO..., 1994) e o ensino superior teria o dever de contar, no mínimo, com 30% de professores e alunos de tempo integral, conjunto de ousadias sociopolíticas avançadíssimo para a época. É interessante notar que, trinta e poucos anos depois, Darcy utilizava grande parte dessa terminologia e a integrou, com o sonho da escola de tempo completo, tanto no seu Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (Ribeiro, 1992), como no seu substitutivo, na qualidade de relator, votado no Senado.

Quanto ao primeiro Plano Nacional de Educação, foi homologado em outubro de 1962. Dirigindo-se ao Conselho Federal de Educação, Darcy, o libertário de sempre, revelou clara perspectiva do alcance histórico de dois momentos da educação nacional (PLANO.., 1994, pp. 202-203):

> O primeiro foi a promulgação (...) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que devolveu aos educadores brasileiros a possibilidade de errar e, com ela, de acertar também [referia-se à descentralização]. Até então, o Ministério da Educação deveria funcionar como um cartório de verificação de exigências que as escolas eram obrigadas a cumprir docilmente, até o ponto em que muitas acabaram por ter amor a essa condição de docilidade. A verdade, entretanto, é que, por esse sistema, não se acertava, mas se errava sempre. (...)

> O segundo momento (...) é a elaboração, pelo Conselho Federal de Educação, do Plano Nacional de Educação, vale dizer, o cumprimento do honroso mandato que a Nação, por seus representantes, deu a esse órgão: o mandato de estabelecer planos certos, a serem alcançados em tempo marcado, para que o mínimo que a Nação pode dar, em educação, aos brasileiros, não lhes seja negado.

Com o objetivo de atender às metas, o Ministério preparou o Plano Trienal de Educação, a ser incluído no planejamento geral de governo para 1963-1965. As alocações de recursos previstos superavam de longe os mínimos estatuídos pela legislação. Contudo, na curta e intensa gestão de cinco meses, o Ministério preparou o planejamento, trabalho interrompido com a saída de Darcy para ser Chefe da Casa Civil da Presidência da República. A situação da economia brasileira à época diferia do período de Juscelino Kubitschek. Nas turbulências políticas, econômicas e em particular inflacionárias de então, dificilmente seria viável realizar as alocações previstas no Plano. Atender aos pisos teria sido certamente uma vitória. Darcy, entretanto, não aceitava as coisas pela metade, as queria completas, do modo que considerava devessem ser.

Darcy semeador

A opção de Darcy na luta política não fora a de permanecer neutro, "em cima do muro", mas decididamente em favor das esquerdas. Impressionava-o um país manchado pela escravatura, pela máquina de devorar homens, onde o povo estava longe de exercer os seus direitos, inclusive o de dispor de uma educação básica de qualidade (Ribeiro, 1995). Por isso, as suas posições, coerentes, fizeram com que a sua vida fosse influenciada pelas disputas geopolíticas. À semelhança de Anísio, era visto como comunista, mas na verdade era homem de esquerda, socialista e trabalhista, tanto que fundou, décadas depois, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), ligado à Internacional Socialista.

Apesar de exilar-se no Uruguai de 1964 a 1968, o que era mais que recomendável, foi absolvido pelo Supremo Tribunal Federal.

Com as supostas expectativas de redemocratização do país, retornou ao Rio de Janeiro no ano de 1968, quando o movimento estudantil bradava nas ruas "abaixo a ditadura". Considerou que não podia se omitir numa conjuntura como essa. No entanto, com o Ato Institucional nº 5, baixado ao fim do ano, em 13 de dezembro, foi preso por nove meses, primeiro na Fortaleza de Santa Cruz e, depois, na Ilha das Cobras (1968-1969). Novamente foi absolvido, dessa vez por um tribunal militar, por falta de provas da sua suposta elevada periculosidade. No entanto, sentindo-se pressionado, teve que voltar ao exílio (1969-1974), transferindo-se para a Venezuela e mudando de país em país, à medida que governos de esquerda deixavam o poder, como no Chile e no Peru, em meio ao cruel jogo de dominó da guerra fria.

Esta saga de cores tristes foi luminosamente pontilhada de trabalhos acadêmicos. Darcy já era um autor de renome na etnologia e na antropologia. Elaborado com o respaldo de Anísio, o Plano Diretor da Universidade de Brasília passou a ser visto como construtor de uma instituição avançada, sem o ranço das velhas estruturas, o que era uma aspiração de numerosos grupos em países da América Latina. Efetivamente, as transformações propostas e interrompidas em sua realização, superando distorções seculares, traziam significativos avanços.

A participação de Darcy no corpo docente de nível superior começara ao assumir a cadeira de etnografia brasileira e língua tupi, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1955). Lá conhecera bem as grandezas e mazelas da nossa educação superior, em particular numa entidade quase feudal, um agregado de faculdades existentes.

Em Montevidéu, Darcy foi contratado como professor de antropologia da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade da República Oriental do Uruguai (1964), onde mais tarde recebeu o título de doutor *Honoris Causa* (1968). Era a primeira etapa do exílio. Na segunda, após a prisão e a absolvição,

seguiu para a Venezuela, onde foi contratado como professor da Universidade Central da Venezuela. Em 1971 o presidente socialista Salvador Allende pediu a sua presença no Chile, onde ocupou o cargo de professor do Instituto de Estudos Internacionais da Universidade do Chile e também assessorou o presidente. Antes de ocorrer mais um conflito, isto é, a deposição de Allende em 1973, Darcy se mudou para o Peru, onde dirigiu o Centro de Estudos de Participação Popular. Nesse caso, o presidente Juan Velasco Alvarado (1968-1975) encabeçou uma Junta Militar que depôs o presidente Belaúnde Terry. Sua orientação, ao contrário de outros governos militares do Continente, era de esquerda, nacionalista e estatizante.

Foi quando, em 1974, Darcy detectou um câncer pulmonar. Não querendo fazer a cirurgia fora do Brasil e temendo morrer longe da sua pátria, foram entabuladas difíceis negociações com o governo militar, para que ele pudesse viajar em segurança. Ainda assim, chegou a ser preso no aeroporto. Perguntado pelos jornalistas sobre o fato de ter convivido na prisão com dependentes de drogas e outras pessoas situadas fora da lei, respondeu que era antropólogo e aproveitava para observações e conversas interessantes.

Uma vez realizada a cirurgia, as pressões sobre ele aumentaram. Teve então que retornar a Lima em 1975, último ano do governo de Velasco Alvarado, onde reassumiu a direção do referido Centro de Estudos da Participação Popular. Começava a terceira etapa do exílio. Nesse interregno, a pedido do presidente Max Luís Echeverría Alvarez, do México, elaborou o plano para a Universidade do Terceiro Mundo.

Nesse exílio, dividido em três tempos, além de escrever grande parte da sua obra, com relevante repercussão no exterior e no Brasil, Darcy ficou conhecido como construtor de universidades. Além de propostas de mudanças na Universidade da República Oriental do Uruguai, na Universidade Central da Venezuela e ou-

tras, em 1972 publicou plano para a Université des Sciences Humaines d'Alger. Lá, associado também a Oscar Niemeyer, buscou mais uma vez utilizar a arquitetura para consolidar uma nova proposta pedagógica e administrativa, similar em grande parte à do mestre Dr. Anísio.

Na verdade, Darcy foi mais semeador que construtor de universidades. Algumas sementes germinaram; outras, não, e ainda outras geraram árvores tortas, que cresceram no sentido oposto ao do sol. Pela acomodação ou por fatos históricos incontornáveis, buscaram a treva em lugar da luz. Em vários casos, não competiu a ele executar os planos. Em outros, teve a possibilidade de executá-los, de modelar a realidade, como um escultor cria a sua obra a partir de estudos prévios; no entanto, os resultados ao menos em parte se afastaram do intencionado. O diapasão da personalidade e da obra de Darcy envolvia o sonho e a persistência (até teimosia), com a capacidade de buscar no passado planos que, avançados demasiadamente para a época, haviam sido interrompidos.

Seu exílio, afinal, chegava ao ocaso. O incansável cavaleiro andante começava a se aquietar, não no campo das ideias, mas no campo das mudanças de domicílio. Em 1976 voltou ao Rio, embora continuasse viajando. Anistiado por lei em 1979, retomou o cargo de professor titular do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, já que havia sido docente da antiga Universidade do Brasil. Também assumiu a sua cadeira da Universidade de Brasília. Em novas andanças, integrou a diretoria do Instituto Latino-Americano de Estudos Transnacionais, no México.

Ao retornar definitivamente ao país natal, não era mais o mesmo. Nem poderia ser, com a sua flexibilidade e o desejo de aprender, porque havia aprendido a aprender – era esse aprender a conhecer, um dos pilares da educação no século XXI (DELORS et al., 2000), que desejava enraizado na segunda Lei de Diretrizes e Bases. Ele, como Brizola e outros colegas do trabalhismo, retornaram ao Brasil mais

moderados, menos enfaticamente nacionalistas, mais próximos da social democracia da Europa Ocidental. Ainda assim, sonhavam o chamado "socialismo moreno", um socialismo radicado na situação brasileira. Darcy, em particular, se teve numerosas agruras em seus exílios, desfrutou da oportunidade de conhecer grande parte do mundo. Nos anos 70, os "choques do petróleo" propulsionaram a mundialização, dando nova face ao globo. Também deixaram escancarado o anacronismo do modelo de industrialização substitutiva de importações, gestado pela Cepal, à frente o argentino Raúl Prebisch e o brasileiro Celso Furtado, este ex-ministro de Jango, também exilado. Darcy estava ciente desse e de outros processos, dos seus desdobramentos futuros e das implicações para o Brasil. Seu intenso trânsito no Continente acentuou--lhe a latino-americanidade. Todavia, o cavaleiro andante, um dos Dons Quixotes da educação, havia assimilado vivências do Velho Mundo, guiado pela sua permanente sede de saber. Tudo isso se revelaria na política nacional, quer no Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, quer no Poder Legislativo Federal. Abria-se então uma nova fase da sua vida.

O sopro da redemocratização

As perspectivas de volta à democracia e de restabelecimento das eleições diretas no Brasil, entre outros aspectos, levaram Darcy e outros trabalhistas históricos à refundação do Partido Trabalhista Brasileiro. A amizade entre Darcy e Brizola se consolidara no exílio, com relações de mútuo respeito e apreciação. Nesse processo, a sigla e o nome do PTB lhes foram subtraídos. Criaram então o Partido Democrático Trabalhista em 1980 (PDT, 2003). Sob a sua legenda, Darcy concorreu a diversos cargos públicos eletivos e teve a oportunidade de realizar a sua versão pessoal da utopia da Escola Nova no Estado do Rio de Janeiro, em proporções que Anísio Teixeira, ou outro Pioneiro, jamais pudera fazer. Isso, diga-se a verdade, em plena crise fiscal da "década perdida". Em 1982, ano da

quebra do México, Brizola e ele candidataram-se, respectivamente, a governador e vice-governador. Começando com uma campanha eleitoral frágil, em posição secundária, o debate foi aumentando e ambos despontaram como vencedores. Em 1983 tomaram posse. Em São Paulo, triunfou Franco Montoro e, em Minas, Tancredo Neves, todos da oposição ao regime militar. Homem de sete instrumentos, Darcy foi convidado por Montoro a elaborar o conceito e o projeto cultural do Memorial da América Latina, em São Paulo. Oscar Niemeyer era responsável pelo projeto arquitetônico, e mais uma vez se fez a dupla que tanto já trabalhara junto, desde Brasília. Foi uma expressão da latino-americanidade de ambos e o Memorial foi inaugurado em 1989.

O construtor de Cieps

Chegando ao poder no bojo da redemocratização, abria-se a possibilidade de fazer uma "revolução educacional" (Ribeiro, 1986). O termo ainda não era tão desgastado, mas revolução na educação é algo muito difícil de realizar. Afinal, a educação apresenta uma missão conservadora, de construir pontes entre gerações, de socializar crianças e jovens de acordo com padrões não futuros, mas presentes, aqueles que têm força social efetiva. Lembrando Eurico Lemos Pires, relator da lei geral de educação portuguesa, falando sobre a avaliação de um novo programa educativo: "Se virdes alguma coisa mudar rapidamente em educação, desconfiai". Portanto, é de esperar uma distância considerável entre as utopias e a realidade.

Os Cieps se inscreveram numa trajetória bastante longa. Já de 1931 a 1935, Anísio Teixeira, como Diretor de Instrução Pública do então Distrito Federal, Rio de Janeiro, então capital, deu passos firmes no sentido de concretizar a escola progressivista, segundo os ensinamentos de John Dewey e outros seus mestres. Sua obra deu continuidade à administração de dois outros Pioneiros da Educação Nova, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo.

O que eram, porém, os Cieps? Constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado a Oscar Niemeyer. A arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e, ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica. Apesar das línguas viperinas, os Cieps tinham, sim, propostas pedagógicas, largamente baseadas na Escola Nova ("liberal" e por isso inaceitável para uma parte da academia), mas também em outros autores, como Gramsci e Paulo Freire (Oliveira, 1991). O projeto define os Cieps primeiro de fora para dentro, pela sua arquitetura:

> O Ciep é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. (...) No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42).

E mais adiante se refere à Proposta Pedagógica, que tornava o Ciep um centro não só de educação, mas também de atendimento a outras necessidades, com o conceito de escola-casa:

> Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos (Ribeiro, 1986, p. 47).

E assim prossegue, tratando do material escolar e uniformes, gratuitos se necessário, e à assistência médica e dentária. Conclui no seu estilo peculiar:

> Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma (Ribeiro, 1986, p. 48).

Depois dessa defesa, envereda na Proposta Pedagógica, frisando a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural. Trata ainda do estudo dirigido (para aprender a estudar), da recuperação de casos de fracasso, do novo material didático, da grade curricular experimental, da atuação dos professores num dia semanal de encontros de aperfeiçoamento e planejamento – ocorridos na escola, com base na realidade e dificuldades dos professores -, da animação cultural, considerada elo integrador da educação com seu meio.

Darcy, ele mesmo, personalizado, optou por caminhos mais controvertidos que as escolas experimentais. Encontrando uma rede escolar depredada e depauperada, um estado empobrecido pela chamada "década perdida", crescente população favelada e periférica, numerosos moradores de rua, inclusive crianças, escolheu construir um sistema ou uma rede escolar paralela (Ribeiro, 1992), que se tornou um pomo de discórdia com professores, academia, público e mídia. Aplicando altíssimo percentual da receita tributária, num esforço fiscal fora do comum, situou os Cieps como plataforma de realização, destinada, num sistema político recém-democratizado, a assegurar a sua continuidade por meio do voto.

Havia pressa sob todos os aspectos. Darcy não suportava as delongas das burocracias públicas, lentas, hipernormatizadas, cheias de meandros conhecidos por pessoas bem-intencionadas e sobretudo por obesas raposas. A pressa se explicava porque a empreitada era grandiosa, quase inédita, e o mandato de governador durava quatro anos. Havia urgência porque, na verdade, o Programa era pelo menos para oito anos de duração. Daí os Cieps serem considerados pelos críticos como uma plataforma para a reeleição. Havia pressa porque lições anteriores, como as de Anísio, de Brasília, de sua universidade, mostravam que as janelas históricas, uma vez aber-

tas, logo se fechavam. Essa era uma carga terrível de toda a trajetória de vida de Darcy, o rebelde da educação, aqui analisada. Pelo menos existia a relativa segurança de que o governo seria de quatro anos. Havia pressa também porque o retorno da educação vem a longo prazo, enquanto a marginalização social no estado aumentava a olhos vistos e a crise de segurança pública se formava à semelhança de tufão. Com o alto desemprego no Brasil e a utilização crescente do trabalho feminino, mais barato e mais dócil, mudava aceleradamente a dinâmica familiar. Aqueles que tinham dinheiro compravam soluções, como creches e escolas particulares de tempo integral, enquanto o povo não podia adquiri-las. Havia pressa, igualmente, porque a oposição castigava inexoravelmente o governo, inclusive e especialmente por meio da comunicação social.

Como disse Darcy certa vez, desapontado depois de terminar uma reunião com interlocutores no Senado, unir a esquerda era malhar em ferro frio. A própria academia, fragmentada, negou-lhe apoio e ratificou a mídia: afirmava-se que dentro dos prédios não havia nada, era só a casca de um ovo, sem fundamentação científica, sem proposta pedagógica, nada mais que populismo. Faria (1991) chegou a desabafar no Senado que os próprios trabalhos teóricos e empíricos da equipe eram mais facilmente aceitos para publicação em periódicos especializados do exterior que do Brasil. Infelizmente estender essas cortinas, ver a realidade de lado, não ocorre só neste país. O manejo e o controle dos símbolos, da academia ao *marketing* político, são estratégicos, influentes e relativamente baratos. Pelo menos destruir é mais fácil que construir.

Deixando as mútuas ofensas à parte, o debate com acadêmicos merece algumas palavras, pelo seu significado. Você, leitor, pode aprofundar e anotar as lições. Fundamentando a acusação de populismo, foi declarado que era "muito mais trabalhoso e menos espetacular dar-se ao incômodo de (...) identificar onde se encontram 300.000 crianças que estão fora da escola e planejar a rede de acordo com suas necessidades" (Paiva, 1985). Escreveu-se

que, em vez de projetos de impacto, o estado deveria oferecer oportunidades de educação e ensino de qualidade a todas as crianças. Percebe-se outra vez o conflito entre os conceitos de discriminação positiva e os de igualdade para todos, mesmo em críticos de esquerda. Darcy respondeu que o programa construtivo do governo, em vez de tantos viadutos e urbanizações suntuárias, como se fizera até então, se dedicava a edificar escolas e a renovar o sistema escolar público. Retomava, assim, a orientação do "meu mestre Anísio Teixeira". E acrescentou (Ribeiro, 1985):

> Depois dele (Anísio) prevaleceu a orientação dos que acham justo dar a quem vive em barracos escolas de barraco, ou desdobrar os turnos para superutilizar as escolas de modo tal que só podem progredir os alunos que tenham uma casa, e, nela, alguém que estude com eles.

Ao revidar com a contundência de sempre, Darcy considerava que essas críticas se originavam de uma "pedagogia vadia". Sem justificar, mas explicando, Darcy não aceitava que o intelectual ficasse apenas contemplando e criticando dentro de uma bolha, o seu gabinete. A responsabilidade, num país como o nosso, obrigava-o a agir politicamente, a pensar e a fazer (Ribeiro, 1992a), certamente uma raiz marxista.

Com base em falas e escritos, mais escritos que falas, é provável que três opções marcaram o caminho dos Programas Especiais de Educação: primeiro, o apelo do *marketing* político, que transformou os "Brizolões" em símbolos de um governo e de duas personalidades carismáticas, com um passado político imperdoável para uma parte da população, localizada politicamente à direita. Com isso, aparecia mais a arquitetura que o conteúdo, negado por muitos. Segundo, a opção pelo cumprimento da meta quantitativa de construir 500 Cieps, motivada em parte pela pressa: era preciso erguê-los e transformá-los senão em solução, pelo menos em problema para a continuidade administrativa ou criar uma situação irreversível, se a oposição vencesse. Ou seja: aqui estão os prédios, é preciso seguir no mesmo rumo ou abandonar ou, ainda, reconverter os investi-

mentos. Em terceiro lugar, estabeleceu-se na educação pública estadual um sistema paralelo sob todos os aspectos, casa edificada sobre areia, levada facilmente pelas águas das chuvas torrenciais. Era o custo da urgência: ou seguir os caminhos burocráticos ou contorná-los. Ao buscar a discriminação positiva, isto é, dar mais aos que têm menos, abriu o flanco para críticas à situação da rede escolar convencional, que abrigava a maioria de alunos socialmente desprivilegiados. É claro que esta é uma questão filosófica, ideológica e política que envolve diferentes concepções de igualdade de oportunidades (sob esse tema, v. Gomes, 2005). Esses parecem os passos mais arriscados e vulneráveis.

De qualquer modo, os dois Programas se realizaram, sincopados por um período de quatro anos, em que o PDT não estava no governo. Um relatório de 1993 (MEMÓRIA, 1994) deu conta de que, em 1992, com o projeto pedagógico reformulado, 38 unidades foram reimplantadas. Em 1993 160 unidades entraram em funcionamento e, afinal, ultrapassou-se a meta de 500 Cieps, chegando a 506, incluindo 97 entregues ao município do Rio de Janeiro, que os usava como meros prédios. A oferta de vagas era de 205 mil nos cursos diurnos e 137 mil nos cursos noturnos. Os Ginásios Públicos, com a possibilidade de optar pelo horário integral, da sexta série do ensino fundamental à última do ensino médio, atendiam a 58 mil alunos presenciais e a um número semelhante em programas de educação à distância. Uma avaliação externa, a que este autor não teve acesso, verificou que o rendimento foi, pelo menos, de 88% para alunos com três anos de escolaridade e de 74% para a quinta série. Em outros termos, se o regime fosse o da reprovação ao fim de cada ano letivo, esses percentuais corresponderiam à taxa de aprovação, o que corresponderia ao triplo do mesmo índice para as escolas convencionais.

Não é este o lugar para fazer uma pesquisa das pesquisas, resenhar as investigações existentes e concluir sobre o que deu e não

deu certo. No entanto, é interessante detectar luzes e sombras e porque dois Programas dessa magnitude foram sujeitos a interpretações e decisões variadas, que abortaram várias vezes a sua trajetória, em virtude de mudanças político-partidárias. Logo se percebe que o voluntarismo dos governos, na ansiedade de fixar as suas marcas e mostrar realizações ao eleitorado, conduz ao foco do curto prazo. Com o retorno das eleições diretas, o voto passou a ser fundamental. Os governos, conforme a tradição histórica nacional, são mais importantes que o estado. Eis porque os planos educacionais de estado apresentam tantas dificuldades, a partir do não cumprimento da Constituição de 1934.

Utopia de Darcy?

A utopia expressa por Darcy (Ribeiro, 1991) era a de oferecer educação integral e escola de tempo integral, como no Uruguai, conforme constatara no seu exílio, junto com Brizola, e em países desenvolvidos, a exemplo do Japão e dos Estados Unidos, já à época de Anísio na Columbia University. Lá não se discute se a escola deve ser de tempo integral ou não, ou é escola ou não é. Abaixo da linha do Equador, a falta de acesso comprime os alunos em até cinco turnos diários, fragmentando o tempo letivo em migalhas lançadas de cima da mesa aos miseráveis. A intenção, porém, não era oferecer mais do mesmo, isto é, ampliar a jornada com o mesmo processo educativo (ou falta dele). Isso seria insustentável. O nosso biografado, com as lições de Anísio e do Plano de Brasília bem vivas, considerou a possibilidade de construir escolas-parques, integrando-as à rede escolar existente. Esta se encontrava em má situação do ponto de vista dos prédios, equipamentos e pessoal. Discutindo com Brizola, verificou que não cabia construir tais escolas-parques, por exemplo, na Baixada Fluminense. Daí surgiu a perspectiva de edificar novas escolas, fundamentadas em várias tendências pedagógicas, em especial a Escola Nova, em

prédios compatíveis. Não se conhecem indícios – e seria totalmente irracional – de que Oscar Niemeyer tivesse elaborado o projeto arquitetônico sem atentar para as teses de Darcy e do Encontro de Mendes.

Indicando quem orientava, Darcy (Ribeiro, 1991, p. 111) mostrou o cuidado com os problemas mais singelos, como as carteiras:

> A carteira (...) era uma coisa horrível. Eram carteiras importadas do Paraná – ainda devem estar comprando isso por aí -, feitas de compensado, com um parafuso pregado num cano oco. A primeira "patada" da criança naquilo quebrava. Iam quebrando os parafusos e nunca mais a carteira era consertada. Então, a cada ano, metade das carteiras era jogada fora.
>
> Assim, eu chamei o Oscar [Niemeyer] e disse: "desenha uma carteira". Ele respondeu: "você me ocupa com tanta coisa! Agora é carteira?". Eu disse: "está bom. Vou mandar buscar uma carteira de 50 anos". Foi feita uma pesquisa no Rio e encontramos carteiras com 50 anos, feitas com pés de ferro e com um tampinho, que podia ser de fórmica. O Oscar deu pauta e ficou uma belezinha, porque a proporção é perfeita. O Ciep, então, até refez o material didático.

Prós e contras

Analisando relatos de pesquisa e de experiências, chegamos a uma discussão que pode desagradar tanto a gregos quanto a troianos (cf. Costa, 1991; Cunha, 1991; Faria, 1991; Leonardos, 1991, 1991a; Oliveira, 1991; Paro, 1991; Ribeiro, 1991; Cavaliere, 2002; Maurício, 2002; Coelho, 2002; Monteiro, 2002, entre outros). Agradar não é o caso, o que vale é pesar aspectos favoráveis e desfavoráveis à experiência dos Cieps. No primeiro caso, há diversas convergências. Inicialmente, ressalta-se a satisfação dos pais, por maiores que fossem as críticas à jornada integral. Os Cieps preenchiam as necessidades detectadas junto à população de baixa renda, especialmente em vizinhanças violentas, já sob a influência do narcotráfico, onde pais e mães ou somente mães trabalhavam fora para assegurar o sustento. As vantagens eram avaliadas em face da

rua e da escola convencional, com vários turnos, inclusive o famoso "da fome". Claro que os novos estabelecimentos, com alimentação, assistência à saúde, estudos etc. levavam uma grande vantagem, ou seja, a luva, tal como desenhada, se ajustava à mão.

Desse modo, a discriminação positiva levou a atender prioritariamente a populações de mais baixo *status* socioeconômico e, nos termos das teorias da reprodução, de menor capital cultural. A questão é que, a rigor os efeitos da discriminação não foram avaliados a não ser por pesquisas fragmentárias. Ficamos então diante de um mosaico meio desarranjado, buscando encaixar as peças. E por que falta avaliação mais completa? *Cui bono?,* a quem convém o crime?, perguntavam os juristas romanos. A quem beneficiou a falta de avaliação ampla e sistemática? Numa discussão aquecida pelas ideologias, os benefícios tanto podem bafejar quem fez como quem criticou.

Além disso, um nó da escola convencional foi desatado: foram percebidos como positivos o horário integral para os professores; o tempo disponível para aperfeiçoamento e planejamento; o trabalho conjunto de docentes e funcionários não docentes; a formação continuada, que se fazia nos próprios Cieps a partir dos problemas específicos da realidade vivida; o conjunto relativamente estável de profissionais, a articulação coletiva do trabalho pedagógico e o clima positivo do professorado. Estas foram percepções dos educadores. O desenvolvimento da capacidade de gestão escolar, com autonomia e participação, inclusive da comunidade, foi observado como outra vantagem, assim como a ligação duradoura com a proposta original, apesar de duas ondas de profundas alterações, quando terminaram ambos os governos de Leonel Brizola.

Bem realizado estudo de caso comparou um Ciep com uma escola tradicional, revelando dificuldades do primeiro no relacionamento com a comunidade (em acordo com outras pesquisas), porém, ao contrário da escola, tinha uma filosofia viva e compartilhada por seus membros. Os professores jovens, de nível superior, ainda não expostos ao tradicionalismo escolar, tinham maior

flexibilidade e abertura para os alunos socialmente menos favorecidos. A conclusão foi que, no Ciep, o que mais importava não era o prédio ou o tempo integral e, sim, a sua filosofia. Pelo menos nesse caso, ficou visível que ela existia e sobrevivera às mudanças políticas. E daí brotam outras indagações: se a casca do Programa, o prédio, era tão discutida, por que a polpa e a semente do fruto, isto é, o currículo, o magistério e a gestão relativamente foram tão pouco enfocados? Não seria interessante atentar para professores com bom clima de trabalho, empenhados numa proposta pedagógica, estudando todas as semanas, tendo formação continuada? Essas condições de êxito, que contribuem para o sucesso de uma escola, encontradas facilmente na literatura acadêmica, não seriam dignas de atenção? Pode uma escola ser boa sem professores entrosados, satisfeitos, empenhados, aprendendo que se deve aprender por toda a vida? Afinal, por que tantas despesas com o magistério? Esses aspectos não são relevantes?

Darcy (1991, pp. 107-109), com a sua linguagem contundente, assim se referiu ao concurso público promovido:

> Aprendíamos a cada dia e fazíamos um grande esforço, maior que o da construção, para formar o professorado novo. Fizemos concurso e admitimos 30.000 professorinhas novas, de 18 anos, ignorantes como a mãe do capeta. Calculem! (Risos)
>
> Daquele concurso de 30.000 professoras, tiramos as melhores. O nível não era culpa delas, e sim do ensino primário que sofreu uma deterioração terrível em todo o país. Essas professoras foram inscritas em todos os cursos (para formação continuada). A regente era admitida para dar quatro horas de aula legais e mais quatro horas de orientação. Ela ia aprender a ser professora. Para cada dez concursadas havia uma professora orientadora, que não era uma professora cheia de diplomas. A educação virou um "cachê" de diplomas. Cada uma tem três cursos disso, quatro daquilo... e não sabe nada! Não gosta de educar. (...) Contudo, tem diplomas em quantidade.

Então, buscou na rede regular as professoras consideradas capazes, com vocação para a função, e as transformou em orientadoras, para que exercessem efeito multiplicativo. Seria preciso avaliar como foi executado, qual a distância entre o proposto e o concretizado. No entanto, esta parece estratégia sábia, que poderia ser repetida. Conforme o princípio do contraditório, outras vozes argumentaram que os Cieps tiraram as melhores professoras das escolas para serem orientadoras. Por sua vez, os estabelecimentos abrigavam e beneficiavam uma minoria de alunos, mais precisamente 3,3% da rede estadual, em 1987, ao passo que existiam 63.234 alunos sem vagas. São dados graves. Darcy queria (esta a melhor expressão) refundar a educação, como em Brasília Juscelino tentou refundar a capital e como a Universidade de Brasília foi uma tentativa de refundar a universidade brasileira. Um dos objetivos persistentes era refundar para exercer efeitos irradiadores, porém estes foram muito menores que o esperado. Em outras palavras, as ambições foram maiores que as efetivas possibilidades.

A evasão de alunos, sobretudo a partir da quinta série, atribuída por pelo menos um estudo à necessidade de os alunos trabalharem, a fim de contribuírem para a renda familiar, também teve evidências contrárias, isto é, de que essa desistência se devia menos ao trabalho que à falta de plena implementação da proposta.

No reverso da medalha, isto é, os aspectos negativos da experiência, detectaram-se problemas de peso. A pressa, já referida, conduziu a uma grande fragilidade estrutural, que facilitou mudanças completas da utilização dos Cieps por governos oposicionistas. Levadas a cabo por uma Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais, a experiência teve grande parte das suas atividades implementada por meio de artifícios administrativos, na dependência de alguns líderes carismáticos (não burocráticos), eles não se integraram ao

sistema de ensino. Não é mera coincidência qualquer semelhança com certos projetos financiados internacionalmente, em que se cria, para agilizá-los e poupar multas, uma gestão desencravada da burocracia tradicional. Quando terminam é difícil alcançar continuidade, porque a estrutura burocrática não os absorveu e as pessoas que nele trabalhavam se espalharam, dispersando a sua memória.

No caso dos Cieps, esse desenraizamento logo criou mágoas quando a escola convencional se tornou um patinho feio. Com isso, não faltaram críticas ao populismo e às ilhas relativamente privilegiadas, que eram os próprios Cieps. Pior ainda, a simbologia política e eleitoral dos "Brizolões", distribuídos em parte pela visibilidade dos prédios e não pela densidade da população estudantil, fragilizou-os como alvos fáceis de críticas mais ou menos emocionais. Em outras palavras, ideologizou-se e partidarizou-se o debate. A maior parte dos Cieps foi inaugurada precisamente no ano eleitoral, enquanto outros ficaram inacabados.

Afinal, se realmente foram pensados como plataforma da reeleição do PDT no estado, os resultados foram frustrantes, pois o partido a perdeu. No fundo do debate encontrava-se, mais ou menos velada, a oposição entre o princípio socialista da discriminação positiva (inverter a tendência histórica de o estado ofertar menos aos que têm menos) e o princípio liberal-democrático da igualdade de oportunidades. Na interpretação dada a este último, não se podia permitir que uma parte das crianças socialmente desprivilegiadas estudasse em escolas convencionais, precárias, com dois ou mais turnos diários, ao passo que outras, também socialmente desprivilegiadas, se beneficiassem de um tratamento muito mais caro e completo nos Cieps.

Com efeito, uma pesquisa de amplitude restrita verificou que o custo por aluno dos últimos era quatro vezes superior ao das escolas convencionais. Isso levava a objeções por se despender tanto com poucos e tão pouco com muitos. Pior ainda, os prédios

eram de manutenção cara, o material permanente e de consumo era da melhor qualidade. Darcy levara longe a discriminação positiva. Para ele, de certo modo, os critérios de caro e barato eram diferentes. Ao considerar as carências da população como resultado de processos históricos espoliativos, todo o dinheiro empregado era compensador. Essa perspectiva não significa que Darcy fosse um cego para noções de custos educacionais e orçamentárias, porém considerava que a educação precisava ser de qualidade e valia a pena aplicar verbas, já que tantas despesas públicas eram efetuadas inútil e irresponsavelmente.

Com isso e apesar disso, de modo similar às experiências citadas da França e de Portugal, os Cieps foram estigmatizados como escolas de pobres, desviando-se deles alunos cujos pais se preocupavam com as influências dos grupos de colegas. Afinal, era essa mesma a intenção: atender aos menos favorecidos. Todavia, se estabeleceu o choque: ao buscar a discriminação positiva, o Programa parece ter perdido diversidade, a convivência dos diferentes, conforme os ideais da Escola Nova. Para esta, a escola pública universal era um buquê constituído de diferenças, pluralista, onde os alunos aprenderiam a exercer a democracia e a cidadania, numa escola para a vida.

Nesse mesmo rumo, o chamado voluntarismo, associado ao carisma e à gestão fora dos limites da burocracia tradicional, aumentou as dificuldades. Apesar dos diversos processos participativos, entre eles o que culminou no Encontro de Mendes, tratava-se de um programa de governo, centralizado e padronizado, do qual não podia se afastar. Esta é uma certa contradição com a proposta pedagógica e com os fundamentos da Escola Nova. Mas pode-se questionar: um programa tão arrojado, tendo como base o tripé educação, cultura e saúde, investindo fortemente na preparação dos professores e do material pedagógico, nas condições do estado àquele período, seria viável colocar-se de pé em tão pouco tempo? Ou morreria antes de nascer, vergado pelas críticas e digerido pela burocracia

kafkiana? Daí a preferência por meios heterodoxos, com a sua fragilidade a médio e longo prazos. Sob este aspecto, a presidência de Juscelino Kubitschek foi mais prudente, acelerando os "cinquenta anos em cinco" por meio do Plano de Metas e de novos métodos de gestão pública e acompanhamento dos projetos. Isso além de o seu mandato ter cinco anos e não quatro.

Desse modo, a exemplaridade dos Cieps, que deveria irradiar-se pela rede escolar pública, ficou confinada e teve efeitos débeis, particularmente se considerado o grande investimento realizado. Para isso contribuiu também o hiperdimensionamento do Programa, com pesados custos. Anísio, com as suas escolas no Distrito Federal, foi mais cauteloso, embora o prefeito Pedro Ernesto, um dos mais operosos da sua época, não pudesse dispor de tão elevadas verbas. O dinheiro impõe a prudência ou esta precede o dinheiro no bom planejamento?

Outro ponto fraco estava nos currículos. Como no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nas escolas de Brasília, opunha-se a parte tradicional, acadêmica, à maior criatividade e atração das chamadas atividades "extraclasse" (deveriam ser, na verdade, intraclasse). Ou seja, a escola continuava até certo ponto intocada no seu academicismo, com todas as implicações para a reprodução social pela educação. Nesse sentido, os Centros Integrais de Educação, criados pelo município de Curitiba em gestão também do PDT, separavam em dois prédios e dois turnos as duas partes do currículo. Com isso, tendia-se a incrustar ou adicionar as atividades mais livres e criativas, que corresponderiam à escola-parque, numa escola acadêmica de menor ritmo de mudança. Por isso mesmo, um menino chegou a declarar que, de tarde, tinha a escola das fadas e, pela manhã, a escola das bruxas (Gomes; Dini, 1994). Embora anedótica e isolada, a declaração revive a contradição entre dever e prazer. Reações similares ocorreram nos Cieps, de modo que, ao invés de se "juntarem" as duas partes do currículo,

no Segundo Programa Especial de Educação optou-se pela intercalação das mesmas.

Ainda outro ponto fraco foi a integração entre os Cieps e as respectivas comunidades. Em face das dificuldades, como a crise de segurança pública, eles tenderam a introverter-se, em vez de se extroverterem, conforme a proposta. Explicando mais claramente, a estrutura de poder do narcotráfico tomava como reféns as áreas menos privilegiadas, como as favelas, uma vez que o Rio se tornara um importante entreposto, dotado também de mercado interno promissor. Essa era apenas a antevisão do que viria e veio depois.

Poderia a educação contribuir para reverter essa força paralela, com recursos abundantes e uma rede robusta? Em outras palavras, o tripé educação – cultura – saúde poderia levar adolescentes e jovens a outros caminhos que não o da criminalidade, apesar do cortejo de incentivos desta última e apesar da morte a curto prazo? A questão não está respondida. Entretanto, a crença otimista na educação como meio de resolução dos problemas sociais, na qualidade de salvadora, que vicejou na Escola Nova e nos anos 60 do século passado, dissipou-se muito antes dos anos 80. E não raros críticos consideraram que a ênfase dada à educação era uma forma de frear a mudança social. Essa acusação recaiu sobre o programa Great Society, iniciado em 1965, na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. Em 1963 Luther King pronunciara o seu famoso discurso *"I have a dream" ("I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood"[3]).* Era grande a pressão por transformações profundas, porém, na interpretação de críticos, era preferível percorrer o caminho lento da educação do que assegurar a igualdade por meios mais rápidos. No caso do Estado do Rio de Janeiro e dos Cieps poderia ser dirigida a mesma crítica? Ou era muito limitada a capacidade de ação do estado?

Numa síntese, o quadro 1 apresenta os pontos positivos e negativos dos Cieps, com base em pesquisas. A questão não é condenar ou absolver, mas, sim, compreender as perspectivas do Programa, orientando-se pelo sagrado princípio do contraditório. O leitor tira as suas conclusões. Mas é preciso levar em conta que qualquer erro representou muito dinheiro público e muitas vidas afetadas de crianças e adolescentes, fosse para o bem ou para o mal. Ainda mais: anotemos lições, pois em algum momento o Brasil buscará implantar de maneira mais abrangente o tempo integral, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases. Que nunca se confunda educação integral com escola de tempo integral e que jamais se pense que a parte acadêmica dos currículos, em tempo integral, pode continuar com os maus resultados de hoje. Isso seria empurrar para o fundo quem está prestes a se afogar.

A filha caçula

Como Darcy chamava de filha a Universidade de Brasília, a primeira que criou, cabe chamar de filha caçula o sonho e o plantio da última universidade, cujos rumos, outra vez, ele viu alterados antes mesmo do seu falecimento. Esta janela abriu-se somente nos quatro anos do segundo governo de Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Quanto custarão ao povo brasileiro os zigue-zagues perversos das rotas? Quando a magia dos quatro anos permitirá continuar iniciativas, de modo que o estado seja maior que os governos? Este vício, que paira acima de posições ideológicas e partidárias, apesar de honrosas exceções, foi aquele que, relembrando, os Pioneiros procuraram superar.

---

[3] Eu tenho um sonho de que, um dia, nas montanhas ocres da Geórgia, os filhos dos antigos escravos e os filhos dos antigos senhores de escravos serão capazes de sentarem-se juntos à mesa da fraternidade (tradução livre do autor).

QUADRO 1
SÍNTESE DOS ASPECTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS DOS CIEPs, ASSINALADOS PELA LITERATURA (NÃO EXAUSTIVA)

ASPECTOS	FAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS
Acesso	Satisfação dos pais que conseguiam matrícula para os seus filhos.	Atendia a uma minoria de alunos desfavorecidos, em face da rede regular, com vários turnos e possivelmente falta de vagas.
Docentes	Concurso público, intensa formação continuada e horário integral. Trabalho em equipe, inclusive com os servidores não docentes. Clima positivo do professorado.	Teria havido captação de talentos na rede regular. A dualidade de tratamento gerava rivalidades entre a rede regular e os Cieps.
Continuidade	Equipes relativamente estáveis de profissionais na ponta, isto é, nos Cieps.	Voluntarismo, centralização administrativa e padronização facilitaram mudanças de utilização pelos governos posteriores. Fragilidade política resultante de os Cieps se tornarem símbolos político-partidários.
Proposta pedagógica	Persistente mesmo depois de um desmonte. Implantada por meio da formação continuada e da supervisão.	–
Gestão	Desenvolvimento da capacidade de gestão escolar.	Dificuldades variadas de implementação, afastando o proposto do realizado.
Democratização educacional	Discriminação positiva.	Altos custos de construção, implantação e funcionamento (reduzida capacidade de matrícula) comprometeram a o Programa dos Cieps. Estigmatização como escolas de pobres.
Alunado	Evasão teria como motivo principal a não implementação plena da proposta pedagógica.	Evasão a partir da quinta série aparentemente por necessidade de trabalhar.

Como surgiu essa filha caçula, que perdeu o pai com cerca de três anos de idade? Havia um dispositivo na Constituição do Estado do Rio de Janeiro mandando construir uma universidade estadual. Conta-se que certos grupos defendiam a estatização de instituições preexistentes, contudo, prevaleceu a proposta de Darcy para plantar uma nova universidade. Era melhor plantar nova árvore, para que não nascesse torta, em vez de endireitar outra árvore preexistente. Darcy acreditava nas partidas do ponto zero. Assim fez com a Universidade de Brasília, com os Cieps e com a Universidade Estadual do Norte Fluminense, criada em Campos dos Goytacazes. Localizada numa paisagem marcada pela decadente agroindústria do açúcar e pelo emergir do petróleo, a nova instituição foi planejada, tendo como eixo a pesquisa, especialmente a pesquisa aplicada. Segundo seu Plano Orientador, deveria servir a um novo humanismo, compatível com a sociedade tecnológica, de modo a tornar-se a *Universidade do Terceiro Milênio*. Desse modo, afastava-se de um paradigma de elite, como o da Universidade de Oxford ou a Sorbonne, e voltava-se para o de instituições como o Massachussetts Institute of Technology e o California Institute of Techonology (Ribeiro, 1993). Eis como o pai da Uenf era flexível em relação aos modelos de educação superior, longe de moldes únicos, como roupa cujo tamanho serve a todos. Coerentemente, criou aberturas tímidas na Lei de Diretrizes e Bases, cujo processo será enfocado adiante.

Desse modo, a Uenf, também com projeto arquitetônico de Niemeyer, fundamentado nos Cieps, se organizou com uma estrutura múltipla, composta de centros integrados de ciências básicas, centros experimentais de tecnologia, centros complementares e um parque tecnológico. Os centros integrados compunham-se de 26 laboratórios, onde os alunos estudariam segundo o princípio de aprender a aprender. Os programas tinham como objetivo associar, desde o início dos cursos, o conhecimento acadêmico

com as habilidades práticas. Os currículos se compunham de um ciclo básico e outro profissional. O primeiro era composto de matérias de formação geral e treinamento pré-vocacional, associadas a matérias inovadoras, para ampliar a formação humanística. Nesse sentido, os alunos deveriam participar de, ao menos, dois seminários, o primeiro sobre questões e problemas brasileiros e o outro sobre teorias da sociedade e cultura. Já o ciclo profissional objetivava treinar os estudantes para uma carreira profissional. Tanto quanto possível, os cursos deveriam ter períodos de trabalho prático, a serem realizados por meio da cooperação com outras instituições e com as empresas. Exemplos nesse sentido, de acordo com a realidade do estado, eram as plataformas de prospecção de petróleo, indústrias siderúrgicas, serviços portuários e ferroviários, indústrias químicas, empresas de reflorestamento etc. Observam-se semelhanças com o Plano da Universidade de Brasília, como o núcleo comum, mas se assinalam sobretudo as linhas que separam universidades e instituições politécnicas.

A carreira docente universitária, segundo o plano, tinha como cargo inicial o de instrutor, a ser ocupado por estudantes de pós-graduação. Propôs-se que o ensino de graduação ficasse entregue a esses estudantes. Por sua vez, o cargo de professor assistente exigiria, pelo menos, nível de doutorado. Os requisitos eram muito mais elevados para os cargos titulares de professor I e II. As funções acadêmicas mais altas eram as de chefes de laboratório e de centros de pesquisa, que não seriam preenchidas nem pela promoção interna, nem por concurso público. A alternativa era outra: tais posições seriam conquistadas por meio de um contrato, com base em um plano de trabalho determinado, com metas, voltado para a produção de pesquisas capazes de formar novos pesquisadores.

A Uenf foi estabelecida como uma instituição dupla e interativa. De um lado, havia a universidade em si mesma, com total autonomia acadêmica e reconhecido *status* experimental. De outro lado,

existia a fundação mantenedora, entidade de serviços, pública e autônoma. À semelhança da UnB, esperava-se que a Fundação atuasse como entidade economicamente autossustentável, habilitada a desenvolver programas de serviços lucrativos para a universidade (Ribeiro, 1993). A divisão de trabalho pretendia minimizar os riscos da rigidez burocrática e, ao mesmo tempo, fortalecer o papel acadêmico da administração da universidade, já que, aliviada de muitas tarefas burocráticas, podia dedicar-se mais às questões do ensino e da pesquisa.

Assim Darcy definiu as características distintivas da nova universidade (Ribeiro, 1994, p. 22):

> Primeiro, a combinação da pesquisa e do ensino, que permite explorar até o limite as potencialidades educativas de cada programa de pesquisa na formação de cientistas e profissionais com o pleno domínio da metodologia científica. Segundo, uma viva preocupação prática que se volta para a pesquisa aplicada a soluções de problemas concretos, e que remete os alunos a centros experimentais e a empresas conveniadas para aprenderem suas profissões, praticando-as concretamente. Terceiro, a exploração das imensas potencialidades da Educação à distância, associada a períodos de prática na universidade.

Nesse contexto, a educação básica e a formação de professores tiveram um lugar especial, antecipando, mesmo, dispositivos da futura Lei de Diretrizes e Bases. Na visão de Darcy, em um país pobre, a universidade pública e gratuita deveria oferecer retorno compatível à população socialmente menos favorecida. Assim, queria corrigir a tradição histórica de dar mais aos que têm mais. Portanto, um dos objetivos foi o de a universidade se tornar um centro para formar e aperfeiçoar mestres. O Centro para Experimentação Educacional incluía, no seu plano, a Escola de Educação e Comunicação, prevista para estimular a interação de educadores e comunicadores, com o interesse em aplicar novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1994). Ademais, o *campus* principal tinha a previsão de dois cen-

tros educacionais a serem frequentados por alunos socioeconomicamente heterogêneos. Observam-se nitidamente as influências de Anísio, como os cuidados com o método experimental, as escolas experimentais do antigo Distrito Federal e as do Inep. Ao mesmo tempo em que escolas experimentais, as da Uenf deveriam ser geradoras e irradiadoras de inovações, como os Cieps tiveram a frustrada intenção de exemplaridade. Não por acaso, aos centros educacionais não se aplicava serem escolas dos nossos filhos, nem dos filhos dos outros, segundo a expressão anisiana. Conforme o ideal da escola pública democrática, lhes caberia ter e manter a sua diversidade criadora, o que tem amplo apoio das pesquisas.

Definindo como característica da universidade a preocupação com educar, o próprio Darcy salienta a herança recebida e renovada (Ribeiro, 1994):

> Ela (a Uenf) tem sempre presentes duas advertências de Anísio Teixeira. Primeiro, a de que a pedagogia, tal qual a praticamos, ameaça ser como a neblina que, quanto mais densa for, mais escuro faz. De fato, o que prevalece nas nossas antigas Faculdades de Filosofia, mesmo depois de substituir o seu nome para Faculdades de Educação, é uma postura especulativa, correspondente a uma pedagogia vadia, de que resulta um ensino parlapatão que cultiva o maior desprezo pelas artes da educação.
>
> A segunda diretiva de Anísio é sua advertência sobre o risco de criar-se na escola uma situação em que, quem não sabe, ensina. Valorizando mais o discurso do que a prática e, o que é pior, um discurso alheio a qualquer pedagogia ou didática, nossas Escolas Normais e Faculdades de Educação se incapacitam para formar professores capazes. Estes só surgem e se multiplicam a partir de profissionais com tirocínio próprio de que possam ensinar.
>
> Inicialmente, cabe retificar uma expressão extremada: as faculdades de filosofia não apenas mudaram de nome, mas se fragmentaram em várias faculdades, escolas ou institutos, além das faculdades de educação, que antes correspondiam apenas ao curso de.

De qualquer forma, o texto de Darcy apresenta coerência: a concepção de laboratório entrelaça teorias e práticas e leva à experimentação em escolas públicas, que se tornam também irradiadoras de inovações. De fundamentalmente novo, existia a integração entre a educação e a comunicação, inclusive por meio da Escola de Cinema e Televisão, e o interesse pela educação à distância. Darcy considerava prioritária a sintonia da educação com as novas tecnologias, aproveitando todo o seu potencial democratizante.

Entretanto, para dar *status* legal à universidade era preciso responder a uma série de indagações angustiantes: como criar uma universidade experimental, flexível, para não se esclerosar no caminho, e, sobretudo, que ministrasse amplo leque de cursos a distância? Como contornar, por exemplo, a obrigatoriedade legal dos departamentos? Já que a segunda Lei de Diretrizes e Bases ainda não havia sido aprovada e a legislação vigente era restritiva, a educação regular a distância era clandestina. Contudo, uma das raras aberturas então existentes era a experimentalidade das instituições, conforme um dos artigos remanescentes em vigor da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que fora aprovada pouco tempo antes de Darcy se tornar o último ministro da Educação do regime parlamentarista, na presidência de João Goulart. Todavia, em breve tempo a segunda Lei, chamada Lei Darcy Ribeiro, retiraria a educação à distância da clandestinidade, conforme a expressão então corrente.

Algumas das grandes dificuldades da Uenf foram de caráter orçamentário. Pelas conversas, entrevia-se que, apesar de o governador Brizola puxar a corda para a frente, outras personalidades puxavam-na para trás. Dessa forma, Darcy enfrentou obstáculos para concretizar a sua avançada concepção de universidade. Pior, entretanto, foi a descontinuidade administrativa no estado do Rio de Janeiro. Encerrado o quadriênio do governo, o PDT não permaneceu no poder. A gestão seguinte, com respeito e bom senso, conferiu

a Darcy o cargo de chanceler da Uenf. Claro que, a partir de um cargo predominantemente honorífico, tornava-se cada vez mais difícil influenciar os processos, ainda mais com os problemas de saúde do Senador. Sob todos os aspectos é importante comparar o Plano e a realidade, para melhor avaliar o que tem sucedido deste então.

A Lei Darcy Ribeiro

Ao ocupar o seu último cargo eletivo, Darcy não cessou de encontrar caminhos para inovar a legislação. Vários dos seus projetos se transformaram em leis, mas nenhum deles teve a magnitude da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como a Carta Magna de 1988 estabeleceu novas determinações para a educação, era preciso cumprir a competência federal de baixar diretrizes e bases coerentes com o texto constitucional. Darcy, na pele de educador, transformou esse no seu principal objetivo para a legislatura.

Chegando ao Senado Federal em 1991, para exercer o mandato que não pôde terminar, Darcy abriu o seu espectro de interesses, porém, apaixonado de sempre pela educação, sentiu que não podia omitir-se, nem agir precipitadamente.

Embora contando com uma admirável rede de contatos no universo educacional do Brasil e do exterior, o Senador se valeu intensamente do apoio técnico-científico do corpo funcional concursado, de carreira, da Casa Legislativa. A Assessoria foi um órgão fortalecido para a redemocratização do país em 1985, que prestava apoio a todas as áreas, inclusive a educação. Darcy solicitou a este serviço um parecer técnico sobre o projeto da LDB. Atendo-se aos aspectos jurídicos, o Parecer alertou para o elevado número de dispositivos suscetíveis de ser considerados inconstitucionais (de fato, a Comissão de Constituição e Justiça do Senado viria a detectar cerca de 60 questões). À falta de adequado controle interno da constitucionalidade das leis aprovadas pelo próprio Legislativo, o

presidente da República ficaria com o ônus de grande número de vetos e o Supremo Tribunal Federal com a tarefa de julgar provável número elevado de ações diretas de inconstitucionalidade. Além disso, se a competência da União, firmada na Lei Maior, se restringia a fixar diretrizes e bases, em vários casos as disposições iam muito mais distantes desses limites, nos termos do regime federativo. Tornava-se extremamente inviável baixar uma lei regulamentadora da Carta Magna, contrariando dispositivos desta última.

Então, a oposição de Darcy era devida a questões "formais" de hierarquia e coerência da legislação? Que é, afinal, a Carta Magna? É um simples volume de papel ou um arquivo eletrônico? Quem nunca conheceu um estado autoritário e a privação de liberdades poderia subscrever esses pontos de vista. Entretanto, aqueles que refundaram o estado democrático de direito neste país sabem o quanto foi difícil e marcante reunir, a partir de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte. A Lei Maior que ela preparou, apesar das suas numerosas imperfeições, aos poucos levou ao parto de um novo país. Ela não é intocável – e, de fato, tem sido largamente emendada –, porém há certos acordos nacionais básicos, como a adoção do estado federativo, que só podem ser revogados por outra assembleia constituinte. Como questões axiais, se encontram em cláusulas pétreas da Lei Maior. E não por acaso: quem se lembra das revoltas e movimentos separatistas do Brasil, que mantiveram o Império, em particular o período regencial, e parte da Primeira República ocupados por missões militares de brasileiros contra brasileiros? Quantos mortos, quanto sofrimento, quanta destruição se escondem nas páginas da história? Havia conflitos constantes entre partidários da centralização e da descentralização, entre federalistas e não federalistas. E não só no Brasil: nossos vizinhos também tiveram embates entre "blancos" e "colorados". Na Argentina, após o cansaço do conflito, ambos firmaram um acordo, em que as duas partes cederam em favor da construção de um país mais justo e

próspero. Supõe-se que a pintura da sede do Poder Executivo, a Casa Rosada, em Buenos Aires, tenha esta cor como expressão do pacto: nem branca, nem vermelha; nem "blanca", nem "colorada" e, acima das diferenças, argentina.

Portanto, a divisão de competências entre a União, estados e municípios, a centralização e a descentralização constituem pontos hipersensíveis, cuja forma escrita se encontra nas leis. Elas se inscrevem em papel e bancos eletrônicos (na antiga Atenas, eram inscritas em lápides, exibidas nas áreas de maior movimento, como o mercado, para toda a população vê-las). Centralizar ou descentralizar certas classes de decisões não é ato inocente: leva a beneficiar a uns em detrimento de perdas de outros. É o poder dessas palavras vivas no papel, como resultado da vontade do povo e seus representantes, que simbolizam o estado democrático. Se uma pessoa é violentada nos seus direitos, os únicos meios de se defender dependem dessas palavras. Se alguém é discriminado por idade, sexo, cor ou algum outro critério, a punição dos culpados tem como base a Constituição. As instituições podem ser frágeis e funcionar mal, contudo, nada se poderia fazer se os direitos humanos e sociais não estivessem inscritos e lapidados na ordem constitucional. Se essas mesmas instituições falham, como nos casos de arbitrariedade policial, só se pode buscar a saída nos direitos da cidadania.

No entanto, além das dúvidas sobre a constitucionalidade do projeto, Darcy considerava que o texto era minudente, "enxundioso", dava à educação básica menos atenção que – ou tanta quanto – à educação superior. Rebelde de sempre, seria estranho que apoiasse um longo texto, com numerosas normas. Citando inúmeras vezes Anísio Teixeira, um dos seus mestres, repetia: "Tudo legal e tudo muito ruim". Em outros termos, pode-se fazer uma educação muito ruim, apesar de enquadrá-la na pletora legal e normativa do país. Concluindo, uma minuciosa legislação não garante qualidade, ao contrário. Com todo o respeito ao trabalho

dos deputados, o Senador decidiu apresentar emendas por meio da bancada do PDT na Câmara.

Isso foi feito em maio de 1991, com o apoio de Leonel Brizola. Este apoio nunca lhe faltou e se manifestava claramente em relação à bancada do PDT. Para ele Darcy era o homem que mais entendia de educação no partido e, portanto, era a voz a ser mais ouvida.

Tendo Leonel Brizola sido eleito pela segunda vez governador do Estado do Rio de Janeiro, Darcy se animou com a perspectiva de retomar o programa dos Cieps e se concentrava tanto no apoio ao II Programa Especial de Educação que pediu licença do cargo de senador. Seu primeiro suplente, Abdias Nascimento, assumiu a cadeira, da mesma forma que completou o mandato, após o falecimento do titular.

No ano de 1992 tornou-se claro que as Emendas apresentadas por meio da bancada do PDT na Câmara haviam sido ignoradas. O Projeto de Lei continuava a tramitar lenta e complicadamente, ampliando-se para atender a múltiplas pessoas e grupos, consultados continuamente pelos legisladores. Esta era uma fonte de legitimidade, pois a sociedade civil organizada participava do processo. Foi então que o Senador, exercendo o seu direito de iniciativa (para isso recebera um mandato do eleitorado), decidiu apresentar o seu próprio projeto no Senado. Com isso, a negociação se tornava indispensável, pois havia um peso em cada prato da balança: para o projeto de 1988, a Câmara era iniciadora e o Senado, revisor da Proposição. As emendas aprovadas pela câmara revisora dos projetos, nos termos do Regimento, podiam ser derrubadas pela câmara iniciadora, que, assim, mantinha o seu texto. Mas para o projeto de Darcy, o Senado era a Casa iniciadora e a Câmara, revisora. O jogo político, segundo observadores, foi "empatado" por Darcy.

Para elaborar a sua proposta de LDB, o Senador consultou diversos educadores e buscou ouvir o Ministério da Educação. Havia preocupação de determinados setores do Ministério, informal-

mente debatidas, quanto às possibilidades de execução do projeto da Câmara. Num quadro de poderes independentes e harmônicos, havia necessidade de entrosamento entre o Legislativo e o Executivo, que, conforme o nome, teria que executar a legislação.

Leonel Brizola e ele haviam convencido o presidente da República, Sr. Fernando Collor de Mello, da relevância dos Cieps e da escolaridade em tempo integral. Daí surgiram os Centros de Atenção Integral à Criança – Caics, que se tornaram política pública. Como resultado dessas articulações, o então senador Marco Maciel, líder do governo, assinou o projeto, bem como o senador Maurício Corrêa, do PDT.

O senador João Calmon, legenda viva da Casa, que havia conseguido restituir à Constituição anterior a vinculação de recursos de impostos para o ensino, também foi procurado, mas, aparentemente, não se entusiasmou com a divisão dos níveis de ensino em cinco anos mais cinco mais dois. Entretanto, Calmon nunca criticou abertamente nem uma, nem outra Proposição. Na idade da sabedoria, há muito aprendera a conviver com as diferenças. Tinha um vínculo de admiração por Darcy, também apaixonado da educação, e citava o seu gesto de grandeza, quando, em 1986, num debate na televisão, Darcy, embora do PDT e não do PMDB, dirigiu-se inesperadamente ao povo capixaba e pediu votos para que Calmon participasse da Constituinte, a fim de manter a vinculação de recursos na nova Carta.

Foi então apresentado o Projeto de Lei do Senado nº 67, de 1992, com um longo discurso em que o autor evitou qualquer ataque ao projeto da Câmara. Entretanto, bateu nos pontos de sempre, com particular brilhantismo, destacando o desprezo pela educação no Brasil (Ribeiro, 1992):

> O espantoso é que há uma cegueira generalizada das camadas mais influentes com respeito à nossa realidade educacional. É possível até afirmar que uma das características remarcantes da sociedade brasilei-

> ra é sua resignação com a escola que temos. Ninguém estranha que ela seja tão ineficiente. Ninguém se exalta diante do pouco esforço que ela faz para superar-se. Ninguém fica indignado com a atrocidade com que ela destrata a imensa maioria da infância brasileira (...).

Como não poderia deixar de ser, citou como fonte o seu mestre Anísio (Ribeiro, 1992):

> Tudo legal e tudo muito ruim; a legislação sobre educação (...) (deverá fixar) condições para a sua estimulação e difusão e (indicar) mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas de experiência e da ciência.

Ao finalizar, afirmou habilidosamente, para não ferir as suscetibilidades (Ribeiro, 1992):

> (Esta Lei) quer retomar, sintetizar e compendiar o imenso esforço da Câmara dos Deputados, realizado com larga audiência a todos os setores de opinião, para instituir uma ordem educacional capaz de aprimorar-se e de crescer.

Inspirado em Anísio e em exemplos de outras leis básicas do setor, inclusive a primeira LDB, a intenção de Darcy era a de cumprir estritamente a competência constitucional da União: legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional, sem dar um salto maior que a perna. Abominava a centralização administrativa do país, o desrespeito às competências dos estados, Distrito Federal e municípios, num estado federativo, e as minúcias que melhor caberiam na legislação e normas abaixo do nível de lei. Havia optado pelo conceito de lei geral de educação, que assim deveria ser duradoura, plástica, flexível, de longa vida. Trata-se do mesmo conceito da Lei de Bases do Sistema Educativo, de Portugal, vigente desde 1986, com modificações.

O novo projeto avançou lentamente, num quadro político que se encaminhava para o *impeachment* do presidente da República. Com a saída de Fernando Collor de Mello, assumiu o vice-presidente da República, Itamar Franco. A conjuntura política se inclinou nitidamente a favor do Projeto de Lei da Câmara, com o

apoio do ministro da Educação, Murílio Hingel. Este projeto se defendia com um forte argumento: representava os interesses da educação e da sociedade civil organizada. As bases haviam sido auscultadas e consultadas. E isso mesmo era uma das preocupações de Darcy: quem foi consultado na educação e na sociedade civil organizada? As atas e transcrições das sessões mostravam que, em grande parte se tratava de entidades educacionais, que expressavam vozes sobretudo de educadores. E a sociedade não organizada? A chamada maioria silenciosa? Diante desses fatos e do seu direito, resultante do mandato popular, de iniciativa na proposição de leis, conforme mencionado, foi que Darcy manifestou a sua discordância por meios legítimos do estado democrático de direito.

Por outro lado, o Projeto de Lei nº 67/92 havia baixado a guarda em pelo menos um ponto: a redução do ensino fundamental para cinco anos e a criação de um curso preparatório para a educação superior, posterior ao ginásio, com a duração de um ou dois anos. Propunha, assim, um sistema 5+5+2, com a redução do ensino fundamental de oito para cinco anos. Darcy não se conformava com a reforma de 1971, que estendera para oito anos esse nível de ensino. Ainda que muitos concordassem discretamente com o caráter então ficcional da escolaridade obrigatória de oito anos, a mudança foi encarada como grande retrocesso. Os oposicionistas, claro, disso fizeram alarde e alguns chegaram a dizer que o projeto encurtava a educação do povo.

Darcy, coerente às críticas que fazia à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, considerava que, em vez de colocar "mais água na sopa", era preciso aperfeiçoar a escola, com o tempo integral, a fim de assegurar o que julgava possível e realista. Então, fincou pé nessa posição, apesar de receber estudos detalhados sobre os riscos técnicos e políticos.

Enquanto o projeto de LDB da Câmara dos Deputados se adiantava, Darcy tinha o seu quase totalmente ignorado. Havia pequeno grupo que dizia em ambientes restritos, e não em públi-

co, que o seu projeto era mais lúcido e avançado, pelo menos uma grande proposta para discussão nacional. Faltava, entretanto, a ousadia de nadar contra a correnteza. Darcy ficou quase só. Apesar de rebelde e arrebatado, soube esperar serenamente. O tempo lhe ensinara também as lições.

Afinal, em 1993, o projeto da Câmara, lá aprovado, chegou ao Senado, câmara revisora. Ao término da legislatura de 1991-1994, o projeto da Câmara chegou ao Plenário do Senado. Algo mudou com a perspectiva de nova correlação de forças políticas, após as eleições, com base no êxito do Plano Real e no fim do "imposto inflacionário". Assim, surgiu o ensejo de arguir a constitucionalidade do projeto. Segundo Parecer posterior, em 1995, da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, ele contrariava a Lei Maior pelo menos 60 vezes (cf. Motta, 1997, p. 148). Isso era evidentemente mais grave que o criticado sistema 5+5+2 da Proposição de Darcy. Foi suficiente um requerimento do então senador Beni Veras para que a matéria fosse remetida para a comissão. Diante de tal vulnerabilidade, abriu-se o caminho para o Projeto de Lei nº67/92, que continuava tramitando.

Nesse interstício, a saúde de Darcy piorou consideravelmente, e ele foi internado no Rio de Janeiro. Como a mídia noticiou amplamente, ele fugiu do hospital para a sua casa em Maricá, desenhada por Oscar Niemeyer. No caminho testou ainda mais os seus limites, tomando caldo de cana duplo e fazendo proezas capazes de derrubar o sistema imunológico, mas jamais a sua vontade férrea de escrever *O Povo Brasileiro* (Ribeiro, 1995). A obra, fundamentada em escritos anteriores, se tornou para ele um dever indeclinável, a fim de deixar a sua última e acabada interpretação do Brasil.

Já em nova legislatura (1995-98), ele estava de volta a Brasília e foi internado no Hospital Sarah Kubitschek, onde recebia vistas de numerosas personalidades e, claro, fazia política. Não podendo sair do leito (era extremamente difícil fugir outra vez...), determi-

nou que a Assessoria Legislativa do Senado, órgão técnico antes citado, buscasse a negociação para articular um novo texto para futuro Substitutivo no Senado. As partes deveriam se unir em torno de uma proposição em que todos precisavam ceder.

Um dos pontos considerados mais importantes pelo Ministério da Educação e que se integravam ao projeto original, de 1992, foi a discriminação das incumbências dos diversos níveis de governo, dos estabelecimentos de ensino e dos professores, antecipando-se à lei complementar, prevista pela Constituição sobre as incumbências dos diversos níveis de governo, que até o momento da produção deste texto não foi elaborada. Além disso, situaram-se as normas sobre diretrizes curriculares, indispensáveis à avaliação; o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, que em grande parte já existia; o conceito e a composição da educação profissional, regulamentada até hoje por decretos; aspectos ligados à educação superior, como a revalidação e o reconhecimento de diplomas, a redução para o mínimo de oito horas semanais de aulas por professor (eram dez no projeto original) nas instituições públicas de educação superior e a ocupação por professores de 70% dos assentos nos órgãos colegiados. É bem verdade que a fixação do número de aulas contrariava o conceito de lei geral de educação, mas Darcy sempre se manifestou contra o igualitarismo das competências na educação superior, inclusive contra a horizontalidade dos departamentos.

Quanto à tipologia de instituições de educação superior, foi detalhada em Decreto regulamentador da Lei, porém, Darcy, como relator, era favorável à flexibilização, a começar pelo Projeto de Lei nº 67/92, no qual previa centros de ensino superior, além de universidades e "outras formas de organização" (art. 44), afora as universidades especializadas, esta uma concepção já adotada na Presidência do Sr. Itamar Franco, no caso da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coerentemente, a LDB não apenas incorporou o princípio dos "variados graus de abrangência e ou especialização"

(art. 45 do projeto mencionado), como também os cursos sequenciais, que assumiram na realidade papel diferente do intencionado por Darcy. Conclui-se que nenhum dispositivo adotado contrariava as suas convicções ou o espírito do projeto original.

Portanto, as grandes transformações resultaram de um processo de construção de consenso e convergência entre os dois projetos, originários da Câmara e do Senado. Tal processo contou com a preciosa colaboração de um grupo moderador de deputados. O norte das negociações era fazer uma lei com execução altamente viável, impedindo que houvesse vencedores a impor uma derrota a vencidos. O objetivo era se manter na competência constitucional de legislar sobre o mais amplo, deixando a indispensável liberdade aos estados, Distrito Federal e municípios. Não era fazer um código da educação, em que pormenores sem justificativa eram baixados pela União. Todavia, no estado democrático de direito, respeitado o princípio da maioria, é preciso que todos, em alguma proporção, sejam vitoriosos. Desse modo, ninguém hesitou em incluir o Projeto de Lei da Câmara como fonte altamente relevante para o Substitutivo de Darcy, na qualidade de relator nas Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania e de Educação. A essa altura, o Senador já havia saído do hospital e assumido plenamente as suas funções (cf. Motta, 1997, p. 148).

Na perspectiva de mais de uma década, é de louvar os avanços da LDB, mas lamentar os "ranços", vários destacados por Pedro Demo (1997), em especial o "aulismo" e o título sobre educação superior. Para registro da história, cabe lembrar que foi um período de grande fervor ideológico. Darcy sempre se dispôs a discutir os dois projetos, porém era impressionante a rapidez com que os opositores sumiam ou não apresentavam argumentos, a não ser a legitimidade do projeto da Câmara, porque havia feito consultas. Certa vez, na Comissão de Educação, parte do público presente criou o rumor de que, pelo projeto de LDB, o ensino público pas-

saria a ser pago, o que causou espanto aos senadores, inclusive porque o ensino público e gratuito foi estabelecido por mandamento constitucional, que uma lei não poderia alterar. O impasse seria divertido, se não fosse sério. Alguns senadores chegaram a revelar a perplexidade de as pessoas e grupos se oporem ao projeto do Senado sem argumentação substancial. O Sr. Roberto Requião, que presidia a Comissão de Educação, chegou a dizer a um grupo de interlocutores no seu Gabinete, diante do autor, em 1995:

> Vocês falam mal do projeto do Darcy, mas não me explicam os motivos, nem apontam os possíveis defeitos. Se vocês me apresentarem Emendas, eu me comprometo desde já a apresentá-las na primeira oportunidade.

Diante desses comportamentos, Darcy renunciou à gentileza em face do projeto da Câmara e passou ao seu estilo:

> Em sua formulação original, na Câmara dos Deputados, prevaleceu a preocupação de pôr ordem no caos da legislação herdada da ditadura: contraditória, reiterativa e inepta. (...) Em consequência, assumiu uma feitura detalhista que, prescrevendo o que fazer e o que não fazer, acabou por entretecer uma rotina cuja função real seria a de congelar o sistema educacional que tínhamos e temos. Como quase tudo se fazia mal nas três órbitas educativas, esse congelamento seria fatal. A crua verdade é que, entre nós, o ensino primário notoriamente não alfabetiza a infância, impedindo o Brasil de integrar-se à civilização letrada. O ensino médio não prepara para o trabalho nem para o nível superior. E, nas universidades e nas escolas superiores autônomas, na maioria dos casos, os professores simulam ensinar e os alunos fingem aprender (Ribeiro, 1996).

Apesar de acusado inclusive de abandonar o socialismo, Darcy manteve fidelidade ao seu partido até a morte. Foi trabalhista a partir do suicídio de Vargas, verdadeiro divisor de águas, e assim se manteve depois da anistia. Igualmente, conservou os vínculos próximos com Leonel Brizola. É interessante recordar que, antes da votação plenária do Substitutivo no Senado em primeiro turno, Darcy convidou para um almoço no seu apartamento o ex-depu-

tado Eurico Lemos Pires, "pai" da reforma educativa portuguesa de 1986 e que se encontrava como professor visitante do mestrado em educação da Universidade Católica de Brasília. O educador, depois de baixada a poeira da Revolução dos Cravos Vermelhos, relatara na Assembleia da República a Lei de Bases da Reforma Educativa, também uma lei geral de educação, coincidente com a concepção de Darcy (Ribeiro, 1997). Apesar de posições políticas diferentes, a conversa se caracterizou pela grandiosidade, com os dois educadores comungando parte dos seus pontos de vista.

Afinal, o processo legislativo se arrastou de 1995 a 1996. A votação em primeiro turno do Substitutivo Darcy Ribeiro no Senado deu-lhe a vitória e abriu novo prazo de Emendas, submetidas à Comissão de Educação. Assim, o segundo turno deixou de ser uma ratificação e constituiu a oportunidade para mais uma rodada de negociações. Os líderes partidários convergiram para algumas Emendas, previamente acordadas. Estas, votadas com uma pressa fustigante, mal deixavam ao relator, já em estado avançado do câncer, a oportunidade de defender pontos seriamente ponderados. Com isso, nem emendas de redação conseguiram clarificar certas partes do texto onde haviam sido enxertadas.

Passando à Câmara, o projeto recebeu novas Emendas. A saúde de Darcy havia piorado consideravelmente. Por precaução, o seu Gabinete solicitou com antecedência à Assessoria Legislativa que indicasse pontos prioritários para requerimentos de destaque do então líder do PDT, deputado Miro Teixeira. Considerando os dispositivos mais caros ao Senador, entre outros, foram indicados os que se referiam à Década da Educação, em cumprimento à Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien (1990). Também fora suprimida do projeto a disposição sobre o Plano Nacional de Educação, velho sonho da Escola Nova, inscrito na Constituição de 1988. Esses dispositivos, ditados pessoalmente pelo Senador, foram reintegrados ao texto, com base nos destaques do seu partido. É provável que a Lei Geral de Edu-

cação do Brasil seja a única no mundo que incorporou expressamente esses compromissos, renovados em 2000 pela Declaração do Milênio e pelo Marco Referencial de Dacar.

Aprovado o projeto, foi à sanção presidencial, que ocorreu, sem vetos, em 20 de dezembro de 1996, tornando-se a Lei Darcy Ribeiro. Na solenidade, ele, autor e depois relator da Lei no Senado, já se encontrava numa cadeira de rodas. Permanecera com os seus compromissos libertários em face da educação brasileira e assim os conseguira inscrever na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acertando e errando, não deixou a educação brasileira como recebera na pele de educador, no Inep de Anísio.

A educação à distância

Apesar dos problemas de saúde, Darcy não parava de sonhar e de fazer ou tentar fazer. Não sabia ficar inerte enquanto pensasse e se movesse. Ao contrário, quanto mais o desenlace se aproximava, mais queria aproveitar o tempo até o seu último fôlego. Durante a tramitação do projeto de LDB, a sua situação foi se agravando. Ainda assim, ele se dedicou ao projeto de criação da Universidade Aberta do Brasil, uma das suas fascinações, para democratizar a educação. Para isso, reuniu um grupo de voluntários educadores, muitos dos quais o ajudavam com desprendimento.

Um dos documentos dessa época retrata "Alguns traços marcantes da UAB" (1996):

> De todos os modos, a marca maior será de *estilo metodológico* (grifado no original), mais do que de fixação de conteúdos, até porque estes são, por definição, passageiros. (...)
>
> Nesse sentido, vai aí uma primeira característica: *mais importante que concluir um curso será ter sempre a oportunidade de se renovar.*

E continuava:

> ... A UAB repele qualquer filiação teórica ou ideológica. (...) A didática não será construtivista, nem anticonstrutivista, mas aproveita todas as contribuições modernas das teorias da aprendizagem, com ori-

gem no cognitivismo psicológico (...) ou na filosofia comunicativa (...), ou na pedagógica (...), ou na biologia, ou em posturas interdisciplinares atuais...

No bojo da Universidade Aberta (seria aberta, não apenas a distância, para maior democratização), foi projetada a escola normal superior, já aplicando o dispositivo do Projeto de Lei aprovado pelo Senado. Algumas conclusões didáticas que fariam parte do formato do curso eram (Fundação Darcy Ribeiro, 1996):

a) a atividade fundamental do aluno será a conjugação fecunda de pesquisa e elaboração própria, sob intensa motivação informacional;

b) trabalhará um tema, dentro do respectivo conteúdo, tratando-o com a profundidade possível, em termos de qualidade científica;

c) como forma de fundamentação desta atitude de aprendizagem o curso começará sempre por cuidados propedêuticos (...) capazes de plantar o saber pensar e o aprender a aprender, orquestrando sobretudo filosofia, linguagem e matemática como condições centrais da leitura da realidade e da intervenção inovadora;

d) a prática será curricular desde o primeiro semestre, implicando tanto a inserção na realidade, quanto a sua teorização sistemática; ocupará lugar crescente à medida que o curso progride, de tal forma que no último ano tome metade do espaço de formação;

e) o curso termina com uma monografia, de cunho teórico e prático, capaz de demonstrar a capacidade do aluno de pesquisar a realidade e de, com isto na mão, desenhar formas criativas de intervenção prática, ao estilo de um projeto pedagógico concreto.

Seguem-se um esboço do currículo e os resultados esperados. Pautado no princípio, que se tornaria lei, de associação de teorias e práticas, pretendia reverter a situação do magistério brasileiro, de modo a elevar cada vez mais a sua qualidade. Puxava, assim, o fio da meada dos problemas educacionais brasileiros pelo professor. No entanto, a grandeza desses projetos contrastava com o jogo de luzes e sombras da política. Darcy, que se recusara a doutorar-se em Chicago para não ser um acadêmico típico, entrelaçava pensamento e ação, ainda que cometesse enganos. Daí a expressão pedagogia vadia. Às vezes esbravejava contra aqueles professores (sem genera-

lização) que "fingem que ensinam, enquanto os alunos fingem que aprendem". Em algumas ocasiões disse que parte dos docentes ganhava demais para o pouco que fazia. Pessoas à direita e à esquerda do arco político-partidário espumaram de ira. Por isso mesmo, a primeira prioridade de Darcy, para tirar a Lei do papel, antes mesmo de ela vigorar, foi a formação dos educadores. Seu intuito foi preparar professores à altura do seu papel, para não serem "vacas de presépio". Era o nó górdio que achava prioritário desatar.

Na perseverança até o fim, buscava aproveitar ao máximo o seu tempo de vida. Como já foi mencionado, preparava-se, no Hospital Sarah Kubitschek, para ir ao Senado defender os seus projetos, quando entrou em coma[4]. Deixou os seus sonhos, de que muitos somos herdeiros, para levar adiante as bandeiras, como a de qualificar os professores, a fim de se tornarem guias, em vez de mariposas girando em torno da luz. Ele não se encontra mais nesta vida, porém vive por meio das suas ideias, da sua obra, dos sentimentos expressos em tudo o que fazia, pelas qualidades e defeitos do que foi e realizou. Um legado inerente a todo ser humano, que encerra em si mesmo, em combinações diversas, acertos e enganos. Contemplando a trajetória do homem e a sua circunstância, emergem pelo menos duas perguntas intrigantes. Primeiro, referindo-se ao homem, por que tantos dos seus planos murcharam ou mal saíram do papel? Seria Darcy um renitente utopista, a sonhar alto e não considerar a circunstância? Ou, entre múltiplas outras possibilidades, descerrava a visão do futuro e procurava concretizar, ao nível necessário, o que era melhor para o Brasil? Segundo, referindo-se ao Brasil, em particular, por que tantos planos se deformaram, por que tantas ideias excelentes se frustraram, por que os interesses da maioria foram tão repetidamente relegados a segundo plano? Buscar a chave para a segunda resposta corresponde a ter uma visão de futuro do país e saber o que se pode fazer. Até quando trabalhar pela educação, perseverante e apaixona-

[4] Para os ricos pormenores humanos do personagem, v. Brant, 2002.

damente, fará com que pessoas se sintam no papel de D. Quixote, lutando contra moinhos muito concretos? Por que Anísio, Calmon, Darcy e tantos outros precisaram da paixão para continuar? Por que foram capazes de inscrever, pelo menos na ordem jurídica, tantos mandamentos que se distorcem total ou parcialmente na prática? Por que certas ideias avançadas implicam lutar contra quase tudo?

Enfim, Darcy partilhava da natureza humana, queria ser diferente e era efetivamente diferente. Ao tomar posse da cadeira da Academia Brasileira de Letras, seu desejo de eternidade se expressou na tradição de cada acadêmico lembrar em discurso os que o antecederam. Dizia que, mesmo depois de longo tempo, pelo menos uma frase faria com que fosse lembrado. Assim, se tornava imortal. Não é preciso isso. Enquanto a memória brasileira não se apagar, como uma chama ao vento, Darcy será lembrado por muitas obras e numerosas controvérsias.

Darcy educador é apenas uma das peles da cobra a que se comparou, além de antropólogo, autor literário, político, gestor. Talvez a mais importante e amada na sua vida, predominante nos últimos decênios da sua existência e, com certeza, no mandato inacabado de senador. Personalidade rica, como vemos, precisava adotar diferentes feições para realizar-se. Ao trocar de pele sintonizava-se também com as novas circunstâncias que a aceleração da história faz mudar com tanta rapidez em torno de nós. Na concomitância das peles e na mutação das circunstâncias, nota-se um fio coerente: era um jovem sonhador, eterno insatisfeito com a realidade social. Sem isso, certamente não seria brasileiro.

Candido Alberto da Costa Gomes é mestre em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e doutor em educação pela Universidade da Califórnia. É professor titular da Universidade Católica de Brasília e membro do corpo editorial da revista *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em educação e da *Revista Brasileira de Administração da Educação.* O foco de seu trabalho é a administração educacional e os temas relacionados política, planejamento educacional e política públicas.

TEXTOS SELECIONADOS

Uma pessoa que se revestiu de tantas peles durante a vida tem necessariamente uma obra multifacetada e extensa. Assim, é possível compor diferentes antologias conforme o ponto de vista do observador e o período da vida e as peles que prioriza retratar. Ao buscar extrair o melhor das diversas obras, conta-se com uma elevada margem de subjetividade. Aquilo que é melhor para um pode não o ser para outro, considerados o eu e a sua mutante circunstância. Eis porque não se pode tratar da antologia, mas de uma antologia entre muitas outras possíveis. Dependendo das perguntas que se dirigirem à obra, se palmilharão diversos caminhos, muitas vezes não mapeados, para obter as possíveis respostas. Para tanto é preciso que as indagações sejam bem formuladas.

Este cuidado e esta modéstia são indispensáveis ao preâmbulo de qualquer trabalho desta ordem. Aliás, preâmbulo é aquilo que precede o caminhar, do latim *ambulare, pré-âmbulo.* Antes de partir para essa andança pela obra de Darcy, frisamos que, coerentemente com os propósitos desta Coleção, destacamos a pele de educador e, particularmente, o que ele escreveu sobre as últimas realizações nesse campo.

Ao completar essa caminhada, é tentador parafrasear um documento que tanto marcou a vida e o ideário políticos de Darcy Ribeiro: o testamento de Getúlio Vargas, divulgado em 24 de agosto de 1954. Ao silenciar pela morte natural, Darcy também saiu da vida para entrar na história.

Vizeu

20/nov./1949 – Berta, abro esse diário com seu nome. Dia a dia escreverei o que me suceder, sentindo que falo com você. Ponha sua mão na minha mão e venha comigo. Vamos percorrer mil quilômetros de picadas pela floresta, visitando as aldeias índias que nos esperam, para conviver com eles, vê-los viver, aprender com eles. D. R.

Saímos do Rio no dia 5, estivemos até o dia 17 em Belém, quando partimos para Bragança e depois, a 18, para Vizeu. Foram dias cheios de trabalho na preparação da pesquisa e também de amolações. Por isso mesmo só começo hoje meus registros.

Somos três nesta expedição: eu mesmo, um linguista francês, Max Boudin, e um cinegrafista Hein Foerthmann. Todos cheios de ânimo e de vontade de cumprir sua missão específica. Eu inclusive.

A pesquisa

Estamos hospedados em casa de um sírio, bom sujeito, gordo e respeitável, de seus sessenta anos, perfeitamente adaptado a Vizeu. Veio aqui fazer fortuna há quase quarenta anos. Agora é patriarca, rodeado de seus trinta netos, filhos e filhas. É um pequeno potentado. Notável essa radicação dos sírios no Brasil, sobretudo em regiões como esta, em que ficam isolados, tendo que se acaboclar (caboclo aqui é sinônimo de índio).

Sua casa é o hotel da cidade, aqui se hospedam todas as visitas mais honrosas – inclusive este seu "pobre criado"... É uma casa ampla, de enormes quartos cimentados ou em terra batida despidos de móveis. As roupas e pertences são guardados em arcas e baús e nas paredes há ganchos para rede – que o hóspede deve trazer.

Estamos na boca da mata, à beira das aldeias índias que por tanto tempo projetei visitar e estudar detidamente. Disso me ocupei nos últimos anos, assim que terminei a pesquisa de campo junto aos

Kadiwéu. Revi as informações disponíveis sobre todos os povos indígenas do tronco tupi que viviam ainda isolados, conversando sua cultura original. O que procurava, de fato, eram descendentes dos velhos nambá, que ocupavam quase a costa brasileira há quinhentos anos.

Nosso objetivo era estudar aqueles povos pela observação direta nos descendentes deles. Os Urubus saltaram logo como a melhor oferta. Têm apenas vinte anos de convívio com a civilização, parece que ainda são numerosos.

Sabedoria Kaapor

20/out./1951 – Parece que esgotei o repertório mítico dos narradores daqui. Sobretudo de Tanuru, Passarinho, o rapaz que veio conosco da última aldeia e que tem contado a maioria das lendas que ouvimos aqui. Ontem, me disse que não sabe nenhuma mais, já contou todas. Duvido muito, o pobre deve estar é cansado de tanto que falou comigo. Vou espremê-lo mais.

Este Tanuru é outro caso extraordinário de um intelectual índio. Pequenininho, feio, tem uma mente luminosa. Domina, como ninguém, o patrimônio mítico de seu povo e é capaz de dizê-lo da forma mais clara e sensível. Aprendi com ele, com Anakanpuku e outros índios com quem trabalhei a apreciar e admirar esses intelectuais iletrados. Eu os conheci, também, entre lavradores e pioneiros pobres, ainda que menos vivazes, porque estão dominados pela ideia de que os saberes pertencem aos doutores.

Intelectual, para mim, é, pois, aquele que melhor domina e expressa o saber de seu grupo. Saberes copiosíssimos, como o dos índios sobre a natureza e sobre o humano, ativados por uma curiosidade acesa de gente que se acha capaz de compreender e explicar tudo. São saberes mais modestos, fruto de uma lusitana tradição oral, vetusta, ou de heranças culturais de outras matrizes, como a de nossos sertanejos.

Uma das coisas que mais me encantam nos meus Kaapor é sua vivacidade sempre acesa e sua curiosidade voraz. Ela só se compara às outras qualidades deles, que são um talento enorme para a convivência solidária e a veemente vontade de beleza que põem em tudo que fazem. Dói ver como tudo isso se perdeu para nós. O monopólio do saber escolástico, exercendo-se como uma massa opressiva, mantém o povo não só ignorante, mas conformado com sua ignorância. Eles sabem que não sabem, assim como sabem que são pobres e nada podem fazer contra uma carência ou outra.

Andando com dezenas de caboclos nas tantas expedições que fiz, sempre os vi afastando-se quando eu atendia às perguntas dos índios sobre a origem ou a natureza das coisas. Nem queriam saber, achavam talvez que eu estivesse enganando os índios. Estes me perguntavam, por exemplo, quem criou ou é o Dono (*Iár*), dos fósforos ou das tesouras. Eu tentava explicar tão objetivamente quanto possível. Mas o que eles queriam era ouvir uma explanação explicativa na sua linguagem, que é a das lendas.

Aquele primeiro encontro foi memorável. Ele vinha de longe e me procurava havia tempos, com a ideia de que eu era um sábio antiquíssimo. Vinha com um velho, a quem quis dar maior atenção, mas logo percebi que o importante era ele, porque começou a falar comigo em língua *han-tan,* que se fala entre chefes. Mandei o João atendê-lo, me fazendo de importante. Na verdade porque não era porque não era capaz de manter uma conversa direta daquele tipo. Ele me perguntou muitas coisas de sua própria cultura, que eu respondi apelando para a mitologia de outros povos tupis. Só ao fim quis saber se eu conhecia Uruãtã e se estivera com ele, dando lugar a minha resposta desvairada, com as consequências que já comentei. Ele continuou conosco, desdobrando-se no relato dos mitos kaapor.

Com o conhecimento que tenho hoje da mitologia dos povos tupis, vastíssima, muito variada, mas, na essência, consistente, me vem a tentação de dar uma de Homero. Unificá-la toda num só corpo mítico coerente, o qual, tenho certeza, seria verossímil para qualquer índio. Mesmo porque eles não têm nenhum fanatismo de exatidão verbal. Aceitam facilmente versões muito desencontradas do mesmo mito.

O índio sábio

À noite, ouvi mais duas lendas preciosas do mesmo *conteur,* Passarinho, o rapaz de Irakatu que conhece tão bem o patrimônio mítitco de sua gente e é o melhor narrador que encontrei. Ambas são versões kaapor de lendas tupis clássicas, uma sobre a cabeça andante, outra sobre o gavião-real.

Consegui, também, uma indicação sobre outras lendas que procurarei ouvir. São as seguintes: 1) jacamim; 2) campinima; 3) akang-apara; 4) caramujo; 5) akuxi (acuti); 6) akuxi-puru; 7) guariba; 8) tauari; 9) tatu; 10) veado-vermelho; 11) veado-branco; 12) caju; 13) maçaranduba. Será que ele sabe mesmo essas histórias? Os relatos que ele me dá cobrem duas grandes esferas.

A propriamente mítica, que é cosmogonia que descreve a visão do mundo e explica seu funcionamento, com respeito às quais há sempre um conteúdo de fé, de crença, ainda que não atribuam à divindade um poder de atualidade que lhe permitisse atuar agora. Assim é que não podem apelar para seus heróis míticos, pedindo ajuda ou socorro. Sua função é descrever explicativamente o mundo e dar fundamento à conduta. Os outros mitos são relatos de uma rica literatura oral que os índios ouvem e reouvem sem cansar, divertindo-se muito com as situações ridículas ou paradoxais contadas em cada história. Elas expressam a mentalidade índia projetada sobre si mesmos, sobre as plantas e animais, atribuindo-lhes tanto aventuras como espiritualidade. É o caso dos Avós ou Donos, *Iár*, dos animais.

Novo Caderno

Querida, vamos começar esse caderno com duas novas histórias. Provavelmente será o último volume dessa longa carta, pois daqui visitarei poucas aldeias mais e irei para o posto, de onde regressarei. E, por Deus e pelo diabo, é tempo de voltar. Estou murchando de saudade. O isolamento no meio dessas aldeias, sozinho, arrodeado de índios que pedem atenção sem parar, dá uma aflição insuportável. É vontade de voltar a meu mundo, falando minha língua, normalmente, a pessoas que me entendam. É ouvir também displicente, sem querer anotar nada, só conversar.

Às vezes, fujo da clareira da aldeia para a mata, à procura de mim. Os índios já sabem e mantêm a meninada sempre alenta, olhando para onde eu vou. Aliás, eles estão sempre cuidando uns dos outros. Quem se afasta, por pouco que seja, diz a alguém onde vai e quase ninguém sai sozinho. Só eu, me buscando, fugindo, com risco de perder-me. Todo o meu cuidado, quando me afasto, é seguir um igarapé por cujo leito possa voltar seguro, por mais que me afaste. Sintoma de que vou mal e que esse isolamento cultural me afeta os nervos é que me irrito demais vendo os guris que me seguem escondidos.

Migo

Confesso a você, sem nehuma vergonha, que gosto demais de ser mimado. Quem não gosta? Nem me importa saber por que me dão carinho. Quero é mais. É bom demais. Migo é isto aí. É este sentimento contente de mim mesmo. É este sentido amor por mim. É este desejo fundo de me exercer amando. É, sobretudo, a vontade de ser amado.

Admiração, também, eu gosto muito. Não me importa por que me admirem. Ser admirado é bom, muitíssimo bom. Até adulação me serve. Interesseira? Pode ser, e daí? Cada um dá, se dá, o que tem. É melhor que nada.

Não posso é viver a seco, entre gentes que só são capazes de secura. Preciso acarinhar e ser acarinhado. Admirar e ser admirado. Querer e ser querido. Será fraqueza? Pode ser que seja. Mas volto a perguntar: e daí? Sou carente, confesso francamente. Trabalho tanto, me esforço como um danado, por quê? Para que me queiram, para que me admirem, para que me louvem, para que me bajulem, para que me amem. Ou, ao menos, me vejam. Não poupe carinhos e mimos comigo. Careço muito.

Conheci alguns êxitos na vida. Gozei cada um, gota a gota, espichando quanto pude. O ruim é que, um por um cada um passou, esmaeceu, se foi, findou. De todos só me ficou a lembrança quente, agradável de lembrar. Melhor que ser mimado, ou quase tão bom e mimar. Amar e acariciar longa, longuissimamente a minha amada, sendo por ela acariciado, mimado. O que me dói é viver desamado.

Dos amores que tive, às vez penso que foram tantos, muitos, muitíssimos. De fato, foram poucos, pouquíssimos. Muito menos do que deveriam ter sido. Muikto menos do que eu merecia. Deles todos nenhum ficou vivo, como tanta gente tem e curte a vida inteira. Às vezes um amor só, tranquilo, feito mais de ternura que de paixão, é guardado por toda a existência.

Haverá beleza maior que um longo amor, resistindo ao tempo, à convivência e à rotina, para continuar dando e recebendo, o mesmo leite de ternura ao longo de toda uma vida inteira? Inveja não me dá não! Admiração, muita, até espanto. É assim seu amor? Beleza!

Quem compreenderá meu coração?

UnB: invenção e descaminho

Darcy Ribeiro. Depois de ter criado ou reformado várias universidades, por países diversos na América Latina, onde o levaram seus anos de exílio, Darcy Ribeiro volta, não como filho pródigo, mas como um pai pródigo, à sua criação original: a Universidade de Brasília. A universidade que ele concebeu e projetou,. com a colabo-

ração do que de melhor a inteligência brasileira possuía e podia produzir livremente na passagem do fim dos anos 50 ao princípio dos 60; que ele mesmo começou a implantar nos escassos meses de 62 a 64, em companhia de alguns dos colaboradores do projeto inicial e de alguns outros que se lhe associaram nessa fase; que resistiu, em agonia, à sua asfixia e desfiguração, de abril de 64 a outubro de 65, quando, afinal, esgotai las todas as resistências, desfez-se na salda coletiva de quase todos os professores que a compunham.

Este depoimento de Darcy Ribeiro é a volta do criador ao encontro da criatura desfigurada. Uma volta marcada por sentimentos e pensamentos tão numerosos, ediversos, e conflitantes muitas vezes, que custa a crer caibam nos limites tão pequenos deste livro tão grande. A emoção do seu reencontro físico com o "campus" atual da UnB dá o sentido desse seu testemunho. Há poucos meses, de passagem anônima, uma tarde, por Brasília, visitou, incógnito, a sua Universidade. Ali estava, comovente na sua beleza simplicíssima, o prédio do Instituto Central de Ciências, o Minhocão, nascido do gênio de Oscar Niemeyer; "mas, ao seu lado, quanta arquitetura pretensiosa, vitrinesca e tola". Era um contraste entre a sua, a nossa Universidade de Brasília e essa que aí está hoje e conserva-lhe apenas o nome e um pouco de vaga reminiscência que sobrevive principalmente nas idealizações de seus jovens estudantes atuais, os quais, entretanto, nem chegaram a conhecê-la.

Não participei na fase inicial de elaboração do Plano Diretor da UnB, pois que só fui a conhecê-lo, e ao próprio Darcy, quando este já fazia contatos e convites para a formação do núcleo da comunidade docente. Convidou-me, então, a ministrar e dirigir a implantação de um Curso de Jornalismo. Respondi-lhe que aceitaria, sim, não um simples curso de jornalismo, porém a criação de uma unidade universitária que correspondesse, na minha área, ao que havia de profundamente inovador e renovador no seu projeto de Universidade: a primeira Faculdade de Comunicação de Massa

do mundo, composta de três escolas – de Jornalismo, de Publicidade e Propaganda e de TV, Rádio e Cinema – e mais uma entidade autárquica, o Centro de Teledifusão da Universidade de Brasília, que se propunha a manter um jornal diário, uma revista semanal de informação interpretada, umaagência de notícia, uma agência de publicidade, uma estação de rádio, uma estação de televisão e uma produtora cinematográfica; Centro, esse, que se destinasse a concorrer livremente no mercado da indústria da informação e da arte, ao mesmo tempo em que se constituísse numa espécie de laboratório-verdade para o ensino e sobretudo a pesquisa e renovação permanente de todas as artes e técnicas de tais produtos. Darcy ouviu, olhou para mim e viu e me chamou do que daí por diante temos sido: "meu irmão".

Dali para a frente, fizemos tanta cousa juntos: o Centro de Extensão Cultural – que, já no primeiro semestre de funcionamento, oferecia à população da capital nascente nada menos de 48 cursos diversos, desde níveis pré-universitários até de pós-graduação, cursos que levavam a universidade para a cidade e traziam a cidade para a universidade; o Seminário de Problemas Brasileiros – que reunia no nosso auditório dos Dois Cadangos as mais altas figuras da inteligência brasileira e da cúpula dos Três Poderes da República, para uma tomada de consciência e discussão dos temas mais importantes da vida nacional; o Seminário das Estruturas Docentes – que, já em dezembro de 63, promovíamos para um "reexame das estruturas planejadas originalmente e vistas agora à luz da experiência dos quatro primeiros semestres de funcionamento". Além, é claro, do começo de implantação da própria Faculdade de Comunicação de Massa e do Centro de Teledifusão.

Dou, de passagem, esses exemplos, e só esses, por ser os que conheço de conhecimento direto, pois estavam sob minha responsabilidade pessoal. Mas sei também dos demais, e também posso dar meu depoimento. Assim era a Universidade de Brasília, a nossa

UnB. Uma universidade num país que nunca tivera universidades, mas apenas ajuntamentos de escolas profissionais superiores e mais a tentativa -cedo igualmente destruída – da Universidade do Distrito Federal, de Anísio Teixeira, no Rio, e a experiência, logo desvirtuada, da Universidade de São Paulo. Uma universidade sem precedentes no Brasil ou em qualquer parte. Uma universidade sem nenhum compromisso com o passado: só com o futuro. Um ato permanente de criação. E de crítica da própria criação. Costumo dizer que, na nossa UnB, a cada dia se criava algo e fazia-se a autocrítica da véspera. Muitas vezes não havia mesmo o sentido do cada dia, pois frequentemente terminávamos no dia seguinte a reunião começada no dia anterior. Vivia-se UnB 24 horas por dia.

Ê que nossa Universidade só tinha uma ideologia: o princípio das duas lealdades fundamentais. "Lealdade aos padrões internacionais do saber e à busca de solução dos problemas nacionais." Para isso deve existir uma verdadeira universidade nacional: para alcançar, renovar e transmitir o saber humano nos seus mais altos padrões; e para utilizá-lo sempre em beneficio das necessidades e aspirações de seu povo. Por esse princípio fez-se a UnB; para ele se haverá de refazê-la. Pois, na verdade, este livro escrito com amargura e revolta, com ironia e mágoa – é, acima de tudo, a formulação da reformulação da ideologia da universidade brasileira; quase diria, pela sua simplicidade e sabedoria, a cartilha da universidade brasileira. E, mais que tudo, a teimosa esperança de um homem de muita fé que afirma: "A UnB é uma utopia vetada, uma ambição proibida, por agora, de exercer-se. Mas permanece sendo, esperando, como a nossa utopia concreta, pronta a retomar-se, para se repensar e refazer, assim que recuperarmos a liberdade de definir o nosso projeto como povo e a universidade que deve servi-lo".

Aí está a UnB que há de nascer de si mesma. Que começa a renascer neste livro.

Pompeu de Souza

Niemeyer

"E espero que Brasília seja uma cidade de homens felizes; homens que sintam a vida em toda a sua plenitude, em toda a sua fragilidade; homens que compreendam o valor das coisas simples e puras – um gesto, uma palavra de afeto e de solidariedade".

Oscar Niemeyer

Dizem que a Universidade de Brasília é criação minha. Não é verdade. Ninguém pode ser pai e mãe de uma instituição tão complexa – uma universidade nacional – como é o caso da UnB. Tive, é certo, algum papel: coordenei seu planejamento e dirigi sua implantação. Mas muita gente mais se juntou para fundá-la. A começar pelos três presidentes da República dos anos de seu nascimento. *Juscelino Kubitscheck* mandou elaborar o projeto e o encaminhou ao Congresso Nacional como mensagem presidencial. *Jânio Quadros* confirmou por decreto a comissão encarregada de projetar a universidade. *João Goulart* promulgou a lei de criação da UnB, nomeou seu primeiro reitor e deu apoio total à sua implantação.

Acresce que se devêssemos falar de pai fundador, uma outra vaga precisaria ser aberta para *Anísio Teixeira,* que foi quem mais contribuiu para que a Universidade de Brasília se concretizasse. É certo que em todo o período de gestação, e mesmo nos anos de implantação – e até depois, numa comissão de inquérito do Congresso Nacional -, Anísio e eu nos mantivemos em polêmica acesa sobre o modo de organizar a universidade. Ele defendendo a ideia de que a UnB deveria ser estruturada para operar apenas como grande centro de pós-graduação, destinado a preparar o magistério superior do país. Eu, contra-argumentando que, mesmo para funcionar como um instituto de pós-graduação, era indispensável que ministrasse também o ensino básico. Tanto mais porque a cidade de Brasília não abriria mão de contar, ela também, com cursos universitários para sua juventude. Embora discutindo, traba-

lhamos sempre juntos no planejamento e na criação da UnB. Assim foi porque era da natureza lúcida e generosa de Mestre Anísio esta capacidade de questionar e continuar questionando sempre a si mesmo e a todos sem permitir jamais que as discordâncias se convertessem em conflito paralisador da ação que explorasse as possibilidades de fazer o que era praticável.

Além de Anísio, muita gente mais pôs o ombro no andor. Tantos, que se eu tivesse de lembrar os nomes dos que mais cooperaram, seria preciso citar mais de uma centena. Com efeito, este foi, aproximadamente, o número de intelectuais, pensadores, artistas, professores que integraram as comissões gerais que debateram as formas alternativas de organização que se ofereciam à nova universidade, e as equipes especializadas que programaram a implantação de cada um dos seus órgãos. Por isso mesmo é que eu gosto de dizer – e o faço com toda convicção – que a UnB foi e é ainda o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira. Efetivamente, de 1959 a 1961, a criação da UnB foi a questão cultural mais séria, mais desafiante e mais empolgante que se colocou diante da intelectualidade do país, que via nela sua meta e sua causa.

O que me aproximou inicialmente de Juscelino Kubitscheck e permitiu que, depois, eu tivesse um papel no planejamento da Universidade de Brasília foi, provavelmente, a forma meio desastrada com que interferi na discussão do projeto da criação da nova capital. O fato ocorreu em virtude da minha participação num programa de televisão que alcançou repercussão na época, no qual opus objeções à fundação da nova capital com base no conhecimento direto que tinha do Brasil Central. Argumentava, ali, polemicamente, que uma cidade moderna plantada nos descampados de Goiás só interiorizaria a si mesma. Acrescentava que Brasília não iria desbravar nada, uma vez que a região em que se pensava implantá-la fora ocupada há séculos, ainda que ralamente.

Primeiro, por bandeirantes que exploraram os escassos ouros de Goiás, e até fundaram cidades que sobreviviam dentro do futuro Distrito Federal. Depois, por criadores de gado pé-duro em imensos latifúndios que lá estavam estiolando no atraso. Para dinamizar aquela região e chamá-la a integrar-se no Brasil moderno seria preciso orientar para lá outros povoadores estruturados em novas bases agrárias. Ponderávamos, por fim, que, para tanto, em lugar de construir uma cidade-modelo, o que se devia era retomar os planos de *Couto Magalhães* que, no século passado, propunha um projeto melhor de ocupação do interior do país.

Fazendo meu o velho projeto, dizia que o recomendável seria abrir um sistema de represas e canais que ligasse o sistema fluvial Araguaia-Tocantins ao Paraná-Uruguai, vinculando, assim, através de uma imensa rede navegável, Belém do Pará, no norte, a Buenos Aires, no Sul, para criar o equivalente a uma segunda costa brasileira. A população seria atraída e fixada ali através da abertura de uma frente de colonização para propriedades de 50 a 100 hectares, desapropriando-se para isso uma faixa de 100 km em cada margem dos referidos rios. Este projeto grandioso – por certo mais grandioso do que Brasília, dizia -era, além disso, mais orgânico e consequente do que a transladação da capital federal.

A verdade que todos sabemos agora, mas eu não percebia então, é que o projeto presidencial, por deficiente que fosse, era politicamente viável naquela conjuntura concreta, enquanto minha proposição não passava de uma desejabilidade meramente virtual. Por outro lado – como se tornou evidente para todos e para mim também – a criação da nova capital, articulando rodoviariamente as diversas regiões do país, ataria a sociedade brasileira de hoje tal como o ouro das Minas Gerais unificou a sociedade colonial. E talvez até criasse bases políticas para que no futuro – quando? – se abrissem os sertões do oeste brasileiro à nossa população rural faminta de terras numa espécie de faroeste nativo. Só vem ao caso

recordar aqui aquelas antigas falas televisivas, porque elas me aproximaram, ainda que negativamente, de JK, uma vez que passei a existir para ele. Sobretudo, depois que aderi à ideia de Brasília.

Eu trabalhava, então, no Ministério da Educação e ajudava, eventualmente, os assessores de Juscelino Kubitscheck. Minha tarefa junto à Presidência era a redação dos capítulos referentes à educação na mensagem presidencial. A minha função principal, fora disso, era a vice-direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação, junto com Anísio Teixeira. Também junto dele, eu participava ativamente da campanha nacional de defesa da escola pública, desencadeada pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que transitava no Congresso. Lutávamos para que ela tivesse uma orientação democrática, e não a feição elitista que lhe queria dar a direita, orientada pela Igreja Católica, liderada, então, por Carlos Lacerda.

Em razão daquelas relações governamentais e destes vínculos com os problemas educacionais, é que surgiram condições para que eu viesse a ser encarregado de projetar a Universidade de Brasília. Inicialmente, sem ser incumbido oficialmente disto, passei a me preocupar com o problema porque, colaborando com Anísio no planejamento da rede do ensino primário e médio que se ia instalar na nova capital, comecei a cogitar do ensino superior. Procurei, então, interessar meus amigos *Vitor Nunes Leal,* chefe da Casa Civil, e *Cyro dos Anjos,* Subchefe, na ideia da criação na nova capital de uma universidade tão inovadora no plano cultural quanto o era a própria Brasília no plano urbanístico e arquitetural. A tese acabou interessando o presidente, sobretudo depois que Vitor lembrou-lhe que Thomas Jefferson pediu que só se consignasse em seu túmulo que ele fora o criador da Universidade de Virgínia.

O certo é que, já nos idos de 1958, fui estimulado a levar adiante os estudos que conduziriam à criação da UnB. Afinal, em julho de 1960, o presidente criou por decreto uma comissão

especial encarregada de projetar a Universidade de Brasília. Fui nomeado presidente; os outros membros eram Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos.

Pensando bem, naquela altura, nada me qualificava especificamente para este encargo. Exceto, talvez, algumas carências pelo papel motivador que elas podem ter representado. Não havendo estudado em universidades estrangeiras, não fui colonizado culturalmente, nem me embasbaquei. Não tendo sido socializado debaixo do velho regime catedrático -mesmo porque minha carreira científica foi mais de pesquisador do que de professor -não conheci servidões acadêmicas, e, em consequência, podia atuar como livre-atirador no campo universitário. Sendo um inciente, no dizer de Mestre Anísio, eu tinha coragem de ousar, porque não me via tolhido, como ele, por uma erudição frondosa, tão informada de toda a experiência universitária mundial que tudo precisa sopesar detidamente antes de tomar qualquer decisão. Afinal, sendo um descontente com a universidade, com a sociedade e com a Nação, tal qual elas eram e são, o que me movia e incitava era sempre o impulso de mudar, nunca o de conservar.

Enfrentamentos

Nesta reconstituição dos passos que conduziram à criação da Universidade de Brasília, cabe recordar que ela suscitava hostilidades rancorosas e encontrava poderosa oposição. A mais importante delas, porém, era praticamente muda, porque sendo constituída pela elite intelectual mais conservadora e pelo professorado universitário mais reacionário – todos áulicos e suspeitosos de sua própria mediocridade – contentava-se com uma oposição de intrigas, sem a coragem de manifestar-se expressamente contra a nova ideia de universidade.

Mais trabalhosa foi a oposição franca e desabrida de Israel Pinheiro, o grande condutor da edificação da nova capital, que dizia a quem quisesse ouvir que, a seu juízo, era preciso afastar a

qualquer custo de Brasília duas ameaças terríveis: as manifestações estudantis e as greves operárias, que poriam a perder todo o esforço de interiorização da capital. Tratava-se de um adversário difícil. Além de competente como coordenador de grandes obras públicas, Israel era um homem terrivelmente obstinado e agressivo. Tanto que manteve sua oposição muito tempo depois de publicado o referido decreto, procurando aproveitar cada oportunidade que se oferecia para torpedear a iniciativa. Sua última tentativa de impedir a criação da UnB – esta na forma de adesão – foi outorgar-lhe para a edificação do compus um terreno que ficava a seis quilômetros de distância de Brasília. O que exilaria a Universidade, já que se tornara impossível impedir que fosse criada. Como se vê, foi necessária muita tenacidade para que tivesse cumprimento o decreto de JK mandando elaborar o plano de estruturação da universidade, e mais ainda, depois, para levá-lo à prática. Quando saiu o decreto, já estava muito avançado o planejamento da UnB, cujo plano diretor pôde ser prontamente publicado juntamente com apreciações redigidas por diversos intelectuais. Em consequência, a UnB, antes mesmo de existir, começou a exercer um papel importante ao se converter no principal tema dos debates dos universitários brasileiros. O referido plano veio prover os meios universitários das bases que lhes faltavam, até então, para promover um vigoroso movimento de reforma universitária. Primeiro, porque proporcionava um diagnóstico objetivo e uma autocrítica severa, como nunca se tinha feito antes, sobre a situação precaríssima das nossas universidades. Segundo, porque oferecia um plano alternativo de organização de uma universidade planejada racionalmente, o qual funcionando como uma tábua de contrastes, permitia à comunidade universitária brasileira ver-se a si mesma com objetividade. Desencadeia-se, em consequência, um movimento nacional de intelectuais, professores e estudantes, que reclamava uma reforma universitária, argumentando contra o absurdo que representava

manter uma universidade obsoleta numa sociedade que se esforçava por superar o atraso social e cultural através de uma reforma agrária e da constrição da exploração estrangeira.

Através destas discussões que se irradiaram imediatamente por todo o país, o projeto da Universidade de Brasília se difundiu enormemente, convertendo-a no que ela foi e no que ela é, fundamentalmente: a cristalização, como utopia concreta, das aspirações mais profundas da intelectualidade brasileira, particularmente da comunidade científica nacional.[5]

Nunca antes no Brasil a universidade se vira a si mesma tão calorosamente. O resultado desta polêmica foi a radicalização total entre os partidários da nova universidade – que eram todos os estudantes e os melhores professores – e os que se opunham a ela, em defesa da quadratice catedrática de pequenas glórias acadêmicas e de antigas posições hegemônicas no controle do ensino superior, como a da Igreja Católica.

Neste ambiente de polêmica começaram a surgir novos obstáculos à concretização da UnB nas bases em que ela fora plane-

---

[5] Entre várias iniciativas do mesmo gênero destinadas a debater o projeto de estruturação da Universidade de Brasília, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência convocou uma reunião especial realizada no Rio de Janeiro, em outubro de 1960, da qual participaram: os físicos Gleb Watghin, José Leite Lopes, Mário Schemberg, José Goldenberg, Jayme Tiomno, Richard Walauschek, Oscar Sala, Guido Beck, Lauro Nepomuceno; os matemáticos Leopoldo Nachbin, M.L. Leite Lopes, A. Ferreira Gomes; os químicos J. Cristóvão Cardoso, Jacques Danon, Water B. Mors, Julio Puddles, Ricardo Ferreira, Lúcia Furtado; os geógrafos Orlando Valverde, Pinchas Geiger, Fábio M. S. Guimarães; o diplomata Wladimir Murtinho; o filósofo Euryalo Cannabrava; os biólogos Paulo Sawaya, F. Brieger, Carlos Chagas F., W. Oswaldo Cruz, Haiti Moussatché, M. Rocha e Silva, Clodowaldo Pavan, Newton F. Maia, S. Baeta Henriques, Annie P. Dannon, Amadeu Cury, Herman Lent, Antonio Couceiro, O. Frotta-Pessoa, Segadas Vianna, Carlos Zilbertstchmidt; os médicos Arthur Moses, Paulo de Góes, M. de Freitas Amorim; os escritores Cyro dos Anjos, Paulo Duarte, Afrânio Coutinho, J. I. Mendonça, P. Madureira Pinho; os historiadores Maria Yedda Leite Linhares. Francisco Iglézias; o crítico de arte Mário Pedrosa; os antropólogos Darcy Ribeiro, Carlos de Araújo Moreira Neto, Roberto C. de Oliveira, Josidelth G. Consorte; os economistas Celso Furtado, Pompeu Acioly Borges, Ignácio Rangel; os educadores Anísio Teixeira, Almir de Castro, Jayme Abreu, Faria Góes Sobrinho, A. de Almeida Júnior, Alberto Venâncio Filho; os sociólogos Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Morse Belém Teixeira, Oswaldo Gusmão; o urbanista Lúcio Costa; os biblioteconomistas Lídia Sambaqui, Kadem Moussatché e o agrônomo Felisberto Camargo.

jada. O principal deles surgiu quando um bispo muito prestigiado procurou JK para comunicar que a Companhia de Jesus aspirava criar em Brasília uma Universidade Católica. O golpe foi tremendo. Convenceram o presidente de que em Washington, capital de um país protestante, a principal universidade era católica. Argumentava-se, ademais, que os jesuítas estariam dispostos não só a carrear recursos próprios para Brasília, mas sobretudo a destinar seus melhores quadros à criação de sua nova Universidade Católica. Eu soube do desastre pelo próprio JK. Ele me disse que entre as duas universidades – a nossa e a jesuítica – ele lavava as mãos. Lavava nada, sabia eu. Já estaria é do outro lado. Só não quereria dizê-lo expressamente para não criar ressentimentos entre os intelectuais que se haviam mobilizado com o projeto e estavam cada vez mais entusiasmados com a ideia de instituir-se uma universidade efetivamente inovadora na nova capital.

Grande foi, em consequência, o nosso desengano ao ver que, provavelmente, nossa universidade sonhada jamais se concretizaria no mundo das coisas. Não me desesperei totalmente porque antevi, logo, a possibilidade de uma aliança salvadora com os *Cães de Deus,* opositores tradicionais da Companhia de Jesus. Procurei, para isso, *Frei Mateus Rocha,* que era, então, o geral da Ordem Dominicana, e expus lealmente o problema que se apresentava à inovação e à reforma da universidade brasileira. Argumentei que havia, então, no Brasil, oito universidades católicas, quatro delas pontifícias, todas muito ocupadas em formar dentistas, farmacêuticos e bacharéis. Em lugar disso, eu propunha implantar na UnB um instituto de *Teologia Católica,* que seria o primeiro a ser criado numa universidade estatal depois da Revolução Francesa. Mas um instituto destinado a promover cursos de doutoramento em teologia, e não apenas a formar profissionais do tipo comum, como ocorria com as universidades católicas. Frei Mateus meditou alguns dias, consultou seus colegas, e afinal aceitou o pacto que eu

propunha. Ele tentaria obter o patrocínio de João XXIII para a Universidade de Brasília, e, se fosse bem-sucedido, firmaríamos oportunamente um convênio com a Ordem Dominicana para encarregá-la de criar um Instituto de Teologia Católica. Voltando de Roma meses depois, Frei Mateus me trouxe as obras completas de João XXIII lindamente encadernadas em marroquim vermelho com uma dedicatória: o Papa aprovara o pacto.[6]

Sobrevieram, porém, alguns desentendimentos com colegas atacados de anticlericarismo feroz. Uns argumentavam, exaltados, contra o que consideravam um ato de oportunismo, outros nos acusavam de traição ideológica. Eu tentava contra-argumentar que ninguém podia negar à teologia categoria acadêmica. Acrescentava que o relevante é que ela não voltava à Universidade como dona – que fora o inaceitável no passado – mesmo porque a Universidade de Brasília seria regida pelo princípio de não-duplicação. Quer dizer, o Instituto de Teologia Católica não poderia criar nenhum curso que a universidade ministrasse e vice-versa, isto é, seria monopólio dele a teologia, a teodiceia apenas.

Ponderava ainda que, a meu juízo, a causa de muitas dissensões lamentáveis da nossa história estava no desencontro entre as três intelectualidades nacionais formadas em nível superior: a universitária, a sacerdotal e a militar. Trazendo primeiro os sacerdotes - depois os oficiais, como pretendíamos fazer – para programa de especialização ou para cursos de pós-graduação na universidade, se estaria começando a criar um denominador comum de compreensões coparticipadas que poderia, talvez, ampliar-se no futuro, permitindo superar aquela fonte de desencontros.

O episódio merece ser lembrado aqui porque, anos depois, quando a Universidade de Brasília foi invadida e tomada de assalto pelas briosas tropas da polícia mineira, o único dos vários Ins-

[6] Posteriormente o Vaticano autorizou o Instituto de Teologia da UnB a outorgar o grau de doutor com validade *urbi et orbi*. Frei Mateus era, então, o vice-reitor da UnB.

titutos que criamos que se viu destruído foi o de Teologia Católica. O ódio que suscitava era tamanho que, além de denunciar e anular o convênio da Universidade com a Ordem Dominicana, incendiaram o próprio edifício do Instituto de Teologia que era, aliás, uma das mais belas obras de Oscar Niemeyer.

Voltando à narração dos fatos na ordem em que sucederam, recordo a cara perplexa de JK quando o procurei para contar a história e comunicar que a Igreja já não oporia resistência à criação da Universidade de Brasília nas bases que propúnhamos. Alguns meses depois – tardiamente, é certo, mas ainda a tempo – Juscelino pediu por telegrama ao ministro da Educação que lhe remetesse o nosso projeto que seria mandado ao Congresso Nacional como mensagem presidencial no dia da inauguração de Brasília, como efetivamente o foi. Clóvis Salgado, o ministro, ainda arranjou modos de criar uma comissão, nela incluindo Pedro Calmon, para dar vetustez. Mas mandou ao presidente o que ele pedira, quer dizer, nosso projeto.

Apesar de tudo, eu ainda temia tanto que JK não o mandasse à Câmara, que aproveitei um artigo que escrevia para a revista *Senhor* – a segunda carta de Pero Vaz de Caminha – para um apelo final. Fechava minha carta – tal como Pero terminara a dele – apelando a El Rey – não por um genro que não tenho – mas para não permitir que Brasília crescesse chucra, com mentalidade aurida nas pastagens de Goiás por falta de uma universidade. A brincadeira surtiu efeito.

O projeto de criação da UnB estava na Câmara dos Deputados quando Jânio Quadros assumiu a Presidência da República, o que exigiu a renovação de todos os nossos esforços junto a ele e a seus assessores – fácil e grato com Zé Aparecido e Castelinho, não tanto assim com outros -, a fim de ganhá-los para a ideia da Universidade de Brasília. Foram ganhos. Efetivamente, poucos meses depois da posse, JQ reestruturou a Comissão de Estudos e de encaminhamento do projeto da UnB criada por JK mantendo-se na presidência.

Seguiu-se o trabalho na Câmara dos Deputados, que, apesar de orientado pela sabedoria e habilidade de *San Thiago Dantas,* encontrava resistências, especialmente por parte da oposição udenista, cujos líderes argumentavam contra a massa de recursos que se outorgava à nova universidade, contra a autonomia acadêmica que lhe era conferida e contra a independência que o estatuto de fundação lhe daria. Ainda assim, o anteprojeto conseguiu ser aprovado em todas as comissões da Câmara sem sofrer alterações substanciais. O que não se conseguia era levá-lo a plenário para aprovação final.

Esta era a situação quando – estando eu em Brasília, talvez pela quadragésima vez, sempre hospedado na casa de Cyro dos Anjos e Dona Lilita, para fazer andar nosso projeto – ocorre a renúncia do presidente Jânio Quadros. Acorri à Câmara para acompanhar dali os acontecimentos. Lá vi-depois de aceita a renúncia como um ato unilateral – seguirem-se horas de debate insosso sobre a crise política em que o país afundara. Era evidente o temor de que, encerrando a sessão, não se pudesse talvez reabrir novamente o Parlamento. Antevi, naquela hora, nossa oportunidade longamente esperada. Procurei o deputado *Sérgio Magalhães,* que presidia a sessão, e sugeri que pusesse em debate o nosso projeto que era, então, o décimo oitavo da Ordem do Dia. Sérgio, primeiro, exasperou-se contra o que parecia um pedido insólito. Político vivo, porém, viu logo que se tratava de uma boa proposta. A única, talvez, que conseguisse dar vida ao Congresso naquela hora. Recomendou que eu procurasse algum líder que pedisse, do plenário, a prioridade. Convenci rapidamente o deputado *Josué de Castro* que estava ainda argumentando sobre a conveniência de dar a prioridade requerida, quando Sérgio a concedeu e chamou a Casa à discussão do projeto da Universidade de Brasília.

Houve um momento de perplexidade, a que se seguiu, imediatamente, o alívio de todos, ao compreenderem o alcance da inicia-

tiva. Abriu-se a discussão, e, nas horas seguintes, foram feitas dezenas de pequenos discursos assinalando a necessidade de se criar uma universidade na nova capital. Inclusive para que não sucedessem, no futuro, crises como aquela. Somente o velho Raul Pilla discursou contra, mas, na votação, o projeto de criação da UnB foi aprovado por significativa maioria.

Seguiram-se meses de batalha no Senado. Esta foi ganha graças à persistência e habilidade extraordinárias do professor *Hermes Lima*. Entregando a questão ao PSD, com recomendação de prioridade, ele obteve, afinal, a sua aprovação. Só um senador se opôs, em discurso solene, no qual perguntava se um intelectual marxista, sendo um homem consequente, podia projetar uma universidade que não fosse marxista, ela também. E se o Senado da República, não sendo marxista, poderia aprová-la. Aprovou.

Daí em diante vivemos já os problemas da implantação, com a angústia de criar no mundo das coisas nossa universidade de utopia tão bem-composta na lei, mas ameaçada de não cumprir-se na prática, como ocorre tantas vezes no Brasil. Nesta instância, foi novamente *Mestre Anísio Teixeira* quem deu os passos fundamentais para pôr a Universidade de Brasília no mundo. Primeiro, aceitando o cargo de vice-reitor, para prestigiar-me como reitor, porque não querendo mudar-se para Brasília não poderia assumir a reitoria. Depois, transferindo verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos à Fundação Universidade de Brasília – que ainda não entrara na posse dos recursos financeiros destinados a custear a sua implantação, concedidos na lei, mas que tardariam meses a serem pagos – para que ela iniciasse suas atividades. Graças a Anísio, pois, é que nossa universidade, criada no último mês de 1961, pôde abrir seus primeiros cursos ‘experimentais em março de 1962, ocupando, para isto, dois andares de um edifício ministerial que nos haviam cedido. Assim é que a ideia se fez coisa. Precariamente ainda, mas já anunciando naqueles começos a força do que, sendo vital, é capaz de crescer e florescer.

Os meses e anos seguintes foram inesquecíveis para quem teve o privilégio de participar deles, como professor ou como estudante. Foi toda a floração de uma universidade que se inventava a si mesma à medida que crescia, dentro de um ambiente incomparável de criatividade e de convivência grata e solidária.

O novo padrão estrutural

Assim que começamos a examinar a conveniência e a possibilidade de criar uma universidade na nova capital, tornou-se evidente que não se tratava, na realidade, de uma opção, mas de um imperativo. Criando-se uma cidade-capital no interior do país, tornara-se inevitável o surgimento ali de cursos superiores. Tratava-se, portanto, de escolher entre deixar que surgisse, espontaneamente, um sem-número de escolas superiores precárias, como as que vinham se multiplicando por todo o país, as quais em breve se aglutinariam em mais algumas universidades inviáveis; ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos – provavelmente até com mais economia – dar ao país o novo modelo de universidade que seu desenvolvimento autônomo requeria.

A nova universidade, para alcançar os propósitos que lhe foram assinados, deveria ser estruturada de modo tal que permitisse:

- Estabelecer uma nítida distinção entre os órgãos dedicados a atividades de preparação científica ou humanística básica e os de treinamento profissional, liberando estes últimos da tarefa de formar pesquisadores a fim de permitir que cuidassem melhor do seu campo específico.
- Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações, de equipamentos e de pessoal docente, para que, concentrados numa só unidade para cada campo do saber, permitissem um exercício eficaz do ensino e da pesquisa.
- Proporcionar modalidades novas de preparação científica e de especialização profissional, atendendo a qualquer tipo de formação e de especialização profissional, atendendo a qual-

quer tipo de formação requerida, mediante a combinação de determinado tipo de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional.

- Organizar programas regulares de pós-graduação, a fim de outorgar graus de mestre e doutor de validade internacional para formar seus próprios quadros docentes e elevar a qualificação do magistério superior do país.
- Selecionar os futuros quadros científicos e culturais dentre todos os estudantes que frequentassem os cursos introdutórios da universidade, e ali revelassem especial aptidão para a pesquisa fundamental, em lugar de fazê-lo entre os que, concluindo o curso secundário, optam "vocacionalmente" por uma formação científica.
- Dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional quando mais amadurecido, melhor informado sobre os diferentes campos a que se poderia devotar e sobre suas próprias aptidões.
- Ensejar uma integração mais completa da universidade com o país pela atenção aos problemas nacionais como tema de estudos, de assessoramento público e de ensino.
- Constituir um verdadeiro campus universitário onde alunos e professores convivessem numa comunidade efetivamente comunicada tanto pelo cogoverno de si mesma, como pela integração dos estudos curriculares com amplos programas de atividades sociais, políticas e culturais, com o propósito de criar um ambiente propício à transmissão do saber, à criatividade e à formação de mentalidades mais abertas, mais generosas, mais lúcidas e mais solidárias.
- Oferecer a todos os estudantes, durante os seus dois primeiros anos de curso, tanto programas científicos como humanísticos, a fim de proporcionar ao futuro cientista ou profissional oportunidade de fazer-se também herdeiro do patrimônio cultural e artístico da humanidade e ao futuro

graduado de carreiras humanísticas uma informação científica básica.

- A simples enunciação destes propósitos gerais indica claramente a necessidade de estruturar uma universidade de novo tipo, modelada com o propósito expresso de alcançá-los. Este requisito de renovação estrutural acentuava-se ainda mais em face da necessidade específica de proporcionar à nova capital os seguintes serviços:

- Abrir à juventude de Brasília as amplas oportunidades de educação superior que ela reclamaria, estendendo-as, na medida do possível, a jovens selecionados por sua capacidade de aprender, procedentes de todo o país, e a uma parcela da juventude latino-americana.

- Contribuir para que Brasília exercesse, tão rapidamente quanto possível, as funções integradoras que teria de cumprir como núcleo cultural autônomo, fecundo, renovador e capacitado a interagir com os principais centros metropolitanos do país.

- Proporcionar aos poderes públicos o assessoramento livre e competente de que careceriam em todos os ramos do saber e que, numa cidade nova e artificial, somente uma universidade madura e autônoma poderia proporcionar.

- Abrir à população de Brasília amplas perspectivas culturais que a livrassem do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo.

- Assegurar aos profissionais de nível superior residentes na nova capital oportunidades de reciclagem e especialização, através do programa de educação continuada.

Nenhuma daquelas funções gerais nem tampouco estes serviços poderiam ser providos adequadamente por uma universidade do tipo então existente no país. Se elas não conseguiam funcionar satisfatoriamente, nem mesmo nos antigos centros urbanos, nas condições de Brasília sua réplica estaria condenada a uma mediocridade ainda maior.

Respondendo a estes requisitos é que surgiu a UnB como um novo padrão de organização universitária. Sua característica distintiva assentava-se na macroestrutura tripartida de *Institutos Centrais de Ciências, Letras e Artes* dedicados ao cultivo e ao ensino do saber fundamental; de *Faculdades Profissionais,* devotadas à pesquisa e ao ensino nas áreas das ciências aplicadas e das técnicas; e dos *Órgãos Complementares,* que prestariam serviço à comunidade universitária e à cidade.

Graças a esta macroestrutura tríplice, as ciências básicas poderiam ser cultivadas nos Institutos Centrais por sua importância intrínseca, e não em razão de suas aplicações eventuais. Por outro lado, as Faculdades Profissionais, liberadas dos cursos introdutórios e do cultivo das '' ciências, poderiam se dedicar melhor à pesquisa aplicada de caráter tecnológico e ao ensino prático dos repertórios dos seus respectivos tirocínios profissionais. Os Órgãos Complementares, por sua vez, converteriam as atividades de extensão "universitária, que se exercem habitualmente como uma demagogia cultural, em programas concretos voltados para a elevação do nível cultural de toda a ' população da nova capital. Para isto contariam com os necessários instrumentos | de comunicação de massa, tal como o Rádio e a Televisão, sem os quais toda a difusão educativa é vã, porque não pode competir sem os meios modernos de comunicação de massas.

Esta reforma de estruturação da UnB, baseada no novo modo de partição e na "complementaridade dos seus componentes fundamentais, contrasta fortemente tanto com a organização básica da nossa universidade tradicional, quanto com a estrutura de integração que se quis adotar originalmente na Universidade do Distrito Federal e na Universidade de São Paulo. Esta última, mais avançada estruturalmente, . pensava utilizar como órgão integrador uma faculdade de filosofia composta de forma mais abrangente e ambiciosa. A estrutura da UnB contrasta também, fortemente, com

o sistema norte-americano dos *colleges* de estudos gerais, encarregados dos *undergraduate courses,* que se tentou copiar sem êxito na América Central e em Concepción, no Chile. Ao contrário dos *colleges,* os nossos Institutos Centrais seriam os únicos órgãos de ensino e pesquisa nas suas áreas de especialidade, e por isso mesmo operariam em três níveis: os *cursos básicos* ou *introdutórios,* proporcionados a todos os estudantes; os *formativos,* destinados aos estudantes agregados ao Instituto Central depois de dois anos de estudos básicos, para se fazerem especialistas em certas disciplinas; e os *pós-graduados,* dos programas de mestrado e doutoramento.

Dentro de cada Instituto Central e de cada Faculdade Profissional, operaria uma microestrutura que substituiria as antigas cátedras por núcleos colegiados que teriam a seu cargo as práticas científicas e as atividades educativas da universidade. Com este propósito, toda a universidade fora departamentalizada, quer dizer, organizada em equipes de professores conjuntamente responsáveis pelo ensino e pela pesquisa no seu campo de saber. Cada Departamento, quando maduro, operaria no nível de graduação e pós-graduação, dedicando-se especialmente a um tema preferencial que constituiria o seu *projeto-próprio.* Neste campo, ele buscaria alcançar um nível de excelência nacional num prazo de três anos e de reconhecimento internacional num prazo de cinco anos. Como estes temas seriam escolhidos por sua importância para a autonomia cultural do país, o cultivo dos mesmos dentro dos núcleos operativos dos programas de pós-graduação da UnB representaria uma contribuição importante para o desenvolvimento nacional.

Um exemplo de *projeto-próprio* nos é dado pelo Departamento de Antropologia, que tomara a seu cargo refazer e publicar o *Handbook of South American Indians, da Smithsonian Institution,* que enfeixa a maior massa de informações disponíveis, até hoje, sobre as populações indígenas brasileiras, mas que, além de raro, só é acessível em inglês. A efetivação deste projeto exigiria a realização

do mais ambicioso programa de pesquisas antropológicas já empreendido no país, no qual seriam integrados os esforços de dezenas de pesquisadores para proceder a uma reavaliação total dos conhecimentos nesse campo, e para assumir a liderança no mesmo. Outro *projeto-próprio* seria a elaboração e a edição da *Bíblia de Brasília.* Para tanto, o Instituto de Teologia organizara uma ampla equipe que, a partir dos documentos originais, em hebraico, sânscrito e grego, estava refazendo a tradução portuguesa da Bíblia com o objetivo de construir um texto de validade ecumênica e literariamente gratificante, tal como os mesmos dominicanos haviam feito para a língua francesa com a chamada Bíblia de Jerusalém.

Para completar a descrição da estrutura básica da UnB falta consignar aqui que cada Instituto Central e cada Faculdade Profissional contaria, pelo menos, com um *Centro Interdisciplinar de Pesquisas* que coordenaria as atividades científicas dos departamentos, para somar esforços e evitar que as equipes científicas se dispersassem. Estes centros definiriam a política científica da universidade, atentos aos projetos-próprios dos departamentos, mas tendo sempre presente, na aplicação de recursos, o reconhecimento de prioridade aos temas de maior importância nacional e socialmente mais relevantes.

Os *Órgãos Complementares,* além de suas funções especificas, operariam como núcleos de treinamento em serviço para a formação profissional nos seus respectivos campos de especialidade. Tal seria o caso dos desportos para o *Centro Olímpico;* da Museologia para o *Museum;* da comunicação de massas para o *Centro de Teledifusão;* e da editoração para a *Editora Universitária.*

A organização de ensino da UnB, tal como foi originalmente concebida, proporcionaria ao aluno formas mais abertas, participantes e eletivas de orientar-se e de compor seus programas de estudo. Já de início, ele não se inscreveria numa faculdade para fazer um curso predeterminado. A universidade apenas registraria

seu propósito supostamente vocacional e o encaminharia aos cursos básicos dos Institutos Centrais. Ali, completada sua formação secundaria para fazer-se herdeiro do patrimônio cultural humano no plano das ciências, das letras e das artes, ele iria, ao mesmo tempo, aprofundando o campo da especialização que elegesse – mais matemática para engenheiros; mais biologia para médicos; mais sociologia para administradores, por exemplo – e experimentar suas próprias aptidões. Para tanto, simultaneamente com os estudos introdutórios, ele faria estágios em *Centros de Prática* da profissão que pretendesse seguir. Este seria o caso do futuro estudante de medicina, que teria um estágio de enfermagem básica e de higiene, a fim de saber por experiência própria o que é a arte médica, antes de assumir áreas doutorais. Ou do estudante de engenharia que faria estágios de mecânica e eletricidade, tanto para aprender a usar as mãos, como para experimentar pessoalmente o que é uma jornada de trabalho, antes de encarnar o papel patronal que corresponde habitualmente ao exercício das funções engenheris.

Ao fim de dois anos de estudos básicos e introdutórios, se abririam ao estudante da UnB vários caminhos alternativos:

Primeiro, orientar-se para a Faculdade Profissional correspondente à carreira escolhida para ali completar sua formação através de dois ou três anos mais de estudos e de treinamento em serviço;

Segundo, obter em um ano a mais de estudos do próprio Instituto Central o grau de *Bacharel* para sair da universidade com uma formação cultural de nível superior a fim de ganhar a vida em qualquer setor de serviços ou da produção cujo desempenho exija uma versatilidade cultural mais alta que a secundária.

Terceiro, com o grau de *Bacharel* com menção em certa disciplina, matricular-se na Faculdade de Educação para ali, em dois anos mais de estudos pedagógicos e de treinamento prático, preparar-se para a carreira de professor secundário – na disciplina em

que obteve menção – ou para se fazer especialista em educação; *Quarto,* alcançado o mesmo grau de *Bacharel,* aspirar à condição de aluno *Agregado* ao próprio Instituto Central, para uma formação avançada de pesquisador estudioso no campo das Ciências, das Letras ou das Artes a que ele decidisse se devotar. *Quinto,* encaminhar-se ele próprio – livremente, mas devidamente assessorado – segundo um plano pessoal de estudos, que, combinando certo número de créditos de disciplinas básicas com outros tantos em disciplinas aplicadas, lhe proporcionasse uma formação curricular de novo tipo. Por exemplo, com base em uma formação adequada em matemática, combinada com cursos de engenharia de computação e completada com créditos em organização escolar, se poderia formar um especialista em programação educacional.

A UnB, no plano administrativo e financeiro, foi organizada como uma *Fundação,* a fim de, liberta da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais, reger-se a si própria livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo. Para tanto, contaria com um *Conselho Diretor,* composto por seis membros, nomeados originalmente pelo presidente da República, os quais elegeriam seu presidente, que seria o Reitor, e proporiam sua própria renovação.

Além de assegurar-lhe autonomia administrativa, a lei proveu a UnB de amplos recursos tanto na forma de terrenos destinados ao seu uso, como de verbas orçamentárias para custear sua implantação c manutenção; e ainda de bens cuja renda ajudasse o custeio de seus diversos programas. Entre estes últimos se destacava o usufruto da renda das ações da Companhia Siderúrgica Nacional pertencentes à União.

O regime de poderes da Universidade de Brasília, no plano acadêmico, seria o autogoverno, tendo como órgão superior a *Assembleia Universitária* que se reuniria, ordinariamente, uma vez por ano na data fixada no calendário universitário. Seria composta por

três corpos: a *Câmara dos Docentes,* representativa dos professores; a *Câmara dos Decanos,* integrada pelos diretores de órgãos universitários; e a *Câmara dos Estudantes,* representativa do corpo discente. Os membros da Assembleia só poderiam propor medidas previamente aprovadas pela respectiva Câmara.

As atividades docentes seriam regidas por *Congregações de Carreira,* correspondentes a cada tipo de formação universitária, as quais também se reuniriam ordinariamente, em data prefixada, para aprovar os currículos e planos de estudo, fiscalizar sua execução e eleger os orientadores estudantis de cada carreira.

A vida diária da universidade seria regida por pequenos colegiados, as *mesas executivas,* que tanto no plano reitoral, como no dos institutos e faculdades e, até mesmo, no nível dos departamentos, seriam compostas sempre por três membros: o titular do cargo, um representante dos professores e outro dos estudantes, ambos eleitos.

Estas ideias basilares de estruturação da Universidade de Brasília hoje correm mundo, inspirando a reforma de velhas universidades e possibilitando criar novas e melhores universidades por toda a parte. Eu próprio vivi delas nos meus anos de exílio, uma vez que só me qualificava para o exercício das funções de assessor na programação da reforma de tantas universidades na América Latina e em outras áreas, o que eu havia aprendido naqueles anos inesquecíveis em que ousamos, no Brasil, incitados pela criação de Brasília, repensar radicalmente a Universidade e, de certa forma, reinventá-la.

É de assinalar que não só as ideias básicas da UnB são ainda válidas. Também seus projetos e ambições são atuais. Entre eles as ambições maiores de ajudar o Brasil a repensar-se como projeto, de institucionalizar a pós-graduação como atividade regular de pesquisa e formação e de permitir à nova capital desenvolver-se culturalmente e, sobretudo, a de exercer o papel de um centro de expressão da consciência crítica nacional. A verdade, porém, é que, sendo todas elas necessidades capitais insubstituíveis, que não foram alcançadas ali nem em parte alguma, é o próprio país que se

encontra em estado de carência quanto a matérias fundamentais para o seu presente e o seu futuro.

Dr. Anísio

Convivi com alguns homens admiráveis que já se foram. Entre eles meu herói Rondon; meu estadista, Salvador Allende; meu santo, Frei Mateus Rocha, meu sábio, Hermes Lima, meu gênio, Glauber Rocha; meu filósofo da educação, Anísio Teixeira.

Anísio foi a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo. Era também um erudito, até demais. Só conseguiu entender meu interesse pelos índios, quando o fiz comparar alguns deles com os atenienses e espartanos. Tamanho e tão frondoso era o saber de Anísio, que ele, muitas vezes, parava, incapaz de optar entre as linhas de ação que se abriam à sua inteligência. Nessas ocasiões, eu, em minha afoiteza, optava por ele, que, malvado, dizia: — "Darcy tem a coragem de sua inciência".

Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos como meus Cieps.

Ainda habitado pelo saber jesuítico, em que fora conformado, Anísio foi secretário de Instrução Pública da Bahia. Refez-se a partir de uma viagem iluminada pela Europa e principalmente depois de uns anos estudando educação na Universidade de Columbia, onde se fez deweyista, apaixonado pela tradição democrática americana e por suas escolas comunitárias.

Foi já esse novo Anísio que revolucionou o ensino público do Rio de Janeiro e criou nossa primeira universidade digna desse nome, a Universidade do Distrito Federal. Isso ocorreu naqueles anos de clarividência que o Brasil viveu no começo da década de trinta, dinamizada pelo sopro renovador da Revolução. Todo o Brasil se repensava e modernizava, inclusive a educação, chamada a dinamizar-se e a se refazer pela veemência do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Sobrevém, então, a onda fascista que avassala o mundo. Reagindo contra ela, os comunistas se lançam, aqui, na loucura da Intentona de 1935, comprometendo seus aliados democráticos da Aliança Nacional Libertadora. Revira a situação política e cultural e recai a repressão mais injusta e severa sobre o prefeito Pedro Ernesto, e sobre os mais eminentes intelectuais brasileiros: Anísio, Castro Rebelo, Hermes Lima, Leônidas Rezende e muitos outros, perseguidos e presos pela polícia de Filinto Müller.

Ascende, com a onda fascista, uma liderança cultural direitista, encabeçada por Chico Campos, Gustavo Capanema, Santiago Dantas, que assumem o poder na área da educação. São os anos trágicos do Estado Novo, da intolerância, da tortura e dos banimentos. Sob a regência deles é abandonado o plano de Anísio para o ensino primário que previa a construção de 74 grandes escolas. Delas ficaram de pé, como testemunho do que teria sido a educação brasileira, algumas de suas escolas experimentais: Argentina, Estados Unidos, México e Guatemala. Foram desarticulados, também, a Biblioteca Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e o Instituto de Educação, que Anísio implantou para formar o magistério primário em nível superior.

A Universidade do Distrito Federal, filha querida de Anísio, foi fechada e banidos seus professores, os mais brilhantes que o Brasil uma vez reunira: Afrânio Peixoto, Gilberto Freire, Hermes Lima, Roquette-Pinto, Mário de Andrade, Villa-Lobos e muitos

outros. Anísio não pôde trazer foi a equipe de professores franceses da mais alta qualificação, que ele contratara e que já estavam no cais, quando ocorreu o desastre.

Anísio, proscrito, se recolhe à vida privada e assim sobrevive até que, com a vitória das democracias na guerra, é chamado para um cargo na Unesco, recém-criada. Vem depois para o Brasil dirigir a Capes, com o encargo de formar no estrangeiro nossas elites científicas, tecnológicas e culturais. Assume, também, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagáogicos, devotado à renovação do ensino fundamental.

No Rio de Janeiro, Anísio volta a ser nosso principal líder intelectual. Foi, então, que me aproximei dele, no movimento de luta em defesa da escola pública, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases, em que Dom Helder e Lacerda queriam entregar os recursos públicos às escolas privadas. Passei a colaborar diretamente com Anísio, ajudando no projeto e na criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, implantados no Rio, em São Paulo, Minas, Pernambuco, Bahia e Rio Grande. O projeto ambiciosos de Anísio era, com esses centros, prover recursos para forçar as universidades brasileiras a assumirem responsabilidades no campo educacional, na mesma proporção em que o faziam com respeito à medicina e à engenharia.l

Ocorre, então, outro episódio de perseguição a Anísio. Os bispos exigem do presidente da República, pela voz de Dom Helder, seu afastamento do Ministério da Educação, porque achavam insuportável seu pendor democrático esquerdista. Anísio, indignado, deixa o Inep e vai para casa, argumentando, em discussão comigo e com Almir de Castro, que o cargo pertencia ao ministro que, para ele, podia livremente nomear e demitir. Discordando, fui para a Capes, onde ditei, para Fernando Tude de Souza, um artigo polêmico publicado no *Correio da Manhã*, com assinatura de Anísio, sob o título *Sou contra x Sou a favor*. Em uma espécie de decálogo, que depois de relatar brevemente a deposição de Anísio, contrapunha as principais

concepções que se debatiam na área da educação. A repercussão foi enorme, na forma de dezenas de editoriais dos grandes jornais de todo o Brasil, exigindo o retorno de Anísio à direção do Inep. Foi o que ocorreu. O ministro voltou atrás, porque o presidente da República era Juscelino Kubitschek.

Seguiram-se anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital – Escolas-parque e Escolas-classe. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília, cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente a comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar, quase sempre concordando, mas às vezes discordávamos. Isso foi o que ocorreu, por exemplo, quando Anísio se fixou na ideia de que a UnB só devia ter cursos de pós-graduação. Afinal, concordou comigo e com nosso grupo acadêmico, que era indispensável um corpo estudantil de base, sobre o qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem. Mas a preocupação de Anísio com a pós-graduação frutificou e foi na UnB que se institucionalizou o 4º nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira.

Implantamos, afinal, a nossa querida Universidade, com urgência urgentíssima, porque tínhamos medo de que a lei que mandava criá-la não pegasse. Pegou. Os primeiros prédios, onde funciona hoje a Faculdade de Educação, foram construídos com verba do Inep, transferida do diretor, que era Anísio, para mim, que era Vice-Diretor.

A UnB floresceu, capacitando-se rapidamente para dominar o saber humano e colocá-lo a serviço do diagnóstico das causas de nosso atraso e da busca das melhores soluções para o desenvolvimento autônomo do Brasil. Anísio e eu a conduzimos, felizes e orgulhosos,com a ajuda do Frei Mateus. Eu, às vezes de longe, porque fora chamado ao cargo de ministro da Educação, e depois, de Chefe da Casa Civil da Presidência.

Nestes trabalhos estávamos, Anísio exercendo a reitoria, quando estoura o golpe militar de 1964, que se assanha, furioso, contra a Universidade nascente e destrói a rede nacional de centro educacionais do Inep. Anísio foi, mais uma vez, proscrito; eu, exilado. O corpo de sábios que leváramos para Brasília, como professores e pesquisadores, acossado pela brutalidade da ditadura, se demite, numa diáspora dolorosa. Morria outro sonho anisiano de Universidade.

Eu, lá de longe, jurava: "havemos de amanhecer"...

Fala aos moços

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas.

Tudo que diz respeito ao humano, suas vidas, suas criações, me importam supremamente. Dentro do humano, o povo brasileiro, seu destino é o que mais me mobiliza. Nele, a ínvia indianidade brasileira, que consegue milagrosamente sobreviver. Mas, sobretudo, a massa de gente nossa, ainda em fusão, esforçando-se para florescer numa nova civilização tropical, mestiça e alegre.

Acho que aprendi isso, ainda muito jovem, com os antigos comunistas. Imbatíveis em sua predisposição generosa de se oferecerem à luta, por qualquer causa justa, sem mais querer que o bem geral. Estou certo de que a dignidade, e até o gozo de viver que tenho, me vêm dessa atitude básica de combatente de causas impessoais. Tanto que me atrevo a recomendar duas coisas aos jovens de hoje. Primeiro, que não respeitem seus pais, porque estão recebendo, como herança, um Brasil muito feio e injusto, por culpa deles. Minha também, é claro. Segundo, que não se deixem

subornar por pequenas vantagens em carreirinhas burocráticas ou empresariais, pelo dinheirinho ou dinheirão que poderiam render. Mais vale ser um militante cruzado, acho eu.

Vejo os jovens de hoje esvaziados de juventude, enquanto flama, combatividade e indignação. Deserdados do sentimento juvenil de solidariedade humana e de patriotismo e de orgulho por nosso povo. Incapacitados para assumir as carências dos brasileiros como defeitos próprios e sanáveis de todos nós. Ignorantes de que o atraso, a fome e a pobreza só existem e persistem, entre nós, porque são lucrativos para uma elite infecunda e cobiçosa de patrões medíocres e de políticos corruptos.

Afortunadamente, podemos nos orgulhar de muitos jovens brasileiros que são o sêmen de nosso povo sofredor. Sem eles, nossa Pátria estaria perdida. É indispensável, porém, ganhar a totalidade da juventude brasileira para si mesma e para o Brasil. O dano maior que nos fez a ditadura militar, perseguindo, torturando e assassinando os jovens mais ardentemente mais combativos da última geração, foi difundir o medo, promover a indiferença e a apatia. Aquilo de que o Brasil mais necessita, hoje, é de uma juventude iracunda, que se encha de indignação contra tanta dor e tanta miséria. Uma juventude que não abdique de sua missão política de cidadãos responsáveis pelo destino do Brasil, porque sua ausência é imediatamente ocupada pela canalha.

Talvez eu veja tanto descontentamento onde o que há é apenas o normal das coisas ou o sentimento do mundo que corresponde às novas gerações. Talvez seja assim, mas isso me desgosta muito. Desgosta, principalmente, porque sinto no fundo do peito que é obra da ditadura militar tamanha juventude abúlica, despolitizada e desinteressada de qualquer coisa que não corresponda ao imediatismo de seus interesses pessoais. É por isso que não me canso de praguejar e xingar, exaltado, dizendo e repetindo obviedades. Sobretudo, quando falo à gente jovem em pregações sobre valores que considero fundamentais e que não ressoam neles como eu quisera.

Primeiro de tudo, o sentimento profundo de que esse nosso paísão descomunal e esse povão multitudinário, que temos e somos, não nos caiu ao acaso; nem nos veio de graça. É fruto e produto de séculos de lutas e sacrifícios de incontáveis gerações. O território brasileiro é do tamanho que é graças à obsessão portuguesa de fronteira, impressa neles por um milênio de resistência, para não serem absorvidos pela Espanha, como ocorreu com todos os outros povos ibéricos. Desde os primeiros dias de nosso fazimento estava o lusitano preocupadíssimo em marcar posses, gastando nesse esforço gerações de índios e caboclos que nem podiam compreender o que nos faziam.

Meu apego apaixonado pela unidade nacional começa pela preservação desse território como a base física em que nosso povo viverá seu destino. Encho-me da mais furiosa indignação contra quem quer que manifeste qualquer tendência separatista. Acho até que não poderia nunca ser um ditador, porque mandaria fuzilar quem revelasse tais pendores.

Outro valor supremo, e até sagrado, que quero comunicar à juventude, é o sentimento de responsabilidade pelo atroz processo de fazimento de nosso povo, que custou a vida e a felicidade de tantos milhões de índios caçados nas matas e de negros trazidos de África, para serem desgastados no moinho brasileiro de matar gente. Nós viemos dos zés-ninguém gerados pela índia prenhada pelo invasor ou pela negra coberta pelo amo ou pelo feitor. Aqueles caboclos e mulatos, já não sendo índios nem africanos e não sendo também admitidos como europeus, caíram na ninguendade. A partir desata carência de identificação étnica é que plasmaram nossa identidade de brasileiros. Fizeram-no um século depois, quando, através dos insurgentes mineiros, tomamos consciência de nós brasileiros como um povo em si, aspirando existir para si.

Surgimos, portanto como um produto inesperado e indesejado do empreendimento colonial que só pretendia ser uma feitoria. A empresa Brasil se destinava era a prover o açúcar de adoçar boca de europeu, o ouro de enricá-los e, depois, minerais e quantidades

de gêneros de exportação. Éramos, ainda somos, um proletariado externo aqui posto para servir ao mercado mundial. Criá-lo foi a façanha e a glória das classes dominantes brasileiras, cujo empenho maior consistia, e ainda consiste, em nos manter nessa condição.

Foi sobre esse Povo-Nação, já constituído e levado à independência com milhões de caboclos e mulatos, que se derramou a avalancha europeia quando seus trabalhadores se tornaram descartáveis e disponíveis para a exportação como imigrantes. Os melhores deles se identificaram com o povo antigo da terra e até se tornaram indistinguíveis de nós, por sua mentalidade, língua, cultura e identificação nacional. Ajudaram substancialmente a modernizar o país e a fazê-lo progredir, gerando uma prosperidade ampliada, ainda que muito restrita, e que beneficiou principalmente os recém-vindos.

É de lamentar, porém, que vez por outra surja, entre eles, uns idiotinhas alegando orgulhos de estrangeiridade. O fazem como se isso fosse um valor, mas principalmente porque estão predispostos seja a quebrar a unidade nacional em razão de eventuais vantagens regionais, seja a retornarem eles mesmos para aoutras terras, como fizeram seus avós. Afortunadamente, são uns poucos. Com um pito se acomodam e se comportam. Compreendem, afinal, que não há nesse mundo glória maior que participar da criação, aqui, da civilização bela e justa que havemos de ser.

Tal como ocorreu com nossos antepassados, hoje, o Brasil é nossa tarefa, essencialmente de vocês, meus jovens. A história está a exigir de nós que enfrentemos alguns desafios cruciais que, em vão, tentamos superar há décadas. Primeiro que tudo, reformar nossa institucionalidade para criar aqui uma sociedade de economia nacional e socialmente responsável, a fim de alcançarmos uma prosperidade generalizada a todos os brasileiros. O caminho para isso é desmonopolizar a propriedade da terra, tirando-a das mãos de uma minoria estéril de latifundiários que não plantam nem deixam plantar. Eles são responsáveis pelo êxodo rural e o crescimento caótico de nossas cidades e, consequentemente, pela fome do povo brasi-

leiro. Fome absolutamente desnecessária, que só existe e só se amplia porque se mantém uma ordem social e um modelo econômico compostos para enriquecer os ricos, com total desprezo pelos direitos e necessidades do povo.

Simultaneamente, teremos de derrubar o corpo de interesses que nos quer manter atados, servilmente, ao mercado mundial, exigindo privilégios aos estrangeiros e a privatização das empresas que dão ser e substância à economia nacional, para manter o Brasil como o paraíso dos banqueiros. Não se trata de criar aqui nenhuma economia autárquica, mesmo porque nascemos no mercado mundial e só nele sobreviveremos. Trata-se de deixar de ser um reles proletariado externo para ser um povo que exista para si mesmo, ocupado primacialmente em promover sua própria felicidade.

Essas lutas só podem ser travadas com chance de vitória desmontando a ordem política e o sistema econômico vigentes. Seu objetivo expresso é preservar o latifúndio improdutivo e aprofundar a dependência externa para manter uma elite rural esfomeadora e enriquecer um empresariado urbano servil a interesses alheios. Todos eles estão contentes com o Brasil tal qual é. Se não anularmos seu poderio, eles farão do Brasil do futuro o país que corresponda aos interesses dos países que nos exploram.

Nestas singelas proposições se condena para mim o que é substancial da ideologia política que faz dos brasileiros, brasileiros dignos. Tais são o zelo pela unidade nacional; o orgulho de nossa identidade de povo que se fez a si mesmo pela mestiçagem da carne e do espírito; a implantação de uma sociedade democrática onde imperem o direito e a justiça para todos; a democratização do acesso à terra para quem nela queira morar ou cultivar; a criação de uma economia industrial autônoma como o são todas as nações desenvolvidas.

Eis o que pelo a cada jovem brasileiro: repense estas ideias, reavalie estes sentimentos e assuma, afinal, uma posição clara e agressiva no quadro política brasileiro.

CRONOLOGIA

1922 - Nasce em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro. Filho de Reginaldo Ribeiro dos Santos, farmacêutico, e de Josefina Augusta da Silveira, professora, cujo apelido era Dona Fininha. O pai faleceu quando Darcy tinha três anos de idade.

1929 - Conclui os estudos primários e secundários em Montes Claros, no Grupo Escolar Gonçalves Chaves e no Ginásio Episcopal de Montes Claros.

1946 - Forma-se em Antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

Nota: observe-se que a vida profissional, a seguir, embora às vezes coincidindo e se superpondo, corresponde às "peles" referidas pelo próprio biografado.

1947-1956 - Trabalha com índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia, com Rondon, no Serviço de Proteção ao Índio.

1950 - Publica o livro *Religião e mitologia kadiwéu*

1953 - Participa da fundação do Museu do Índio, Rio de Janeiro

1955-1956 - Atua como professor de etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro

1957 - Publica os livros *Arte plumária dos índios kaapor* e *Uirá sai à procura de Deus* (obra de ficção baseada na vida indígena)

1957-1961- É nomeado por Anísio Teixeira diretor da Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão do Inep; depois subdiretor do Inep (1959).

1959 - É encarregado pelo presidente Juscelino Kubitschek de planejar a Universidade de Brasília

1961 - Exerce o cargo de primeiro reitor da Universidade de Brasília.

1962 - Publica, em forma de livro, o *Plano Diretor da Universidade de Brasília*

1962-1963 - Atua como ministro da Educação do Gabinete parlamentarista presidido por Hermes Lima (presidente da República: João Goulart)

1963-1964 - Atua como Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, com João Goulart.

1964 - É exilado no Uruguai (em Montevidéu, atua como professor da Universidad de la Republica); participa da reforma e da fundação de várias universidades.

1967 - Publica o livro *La universidad necesaria*

1968 - Regressa ao Brasil. Publica os livros *O processo civilizatório* e *La Universidad Latinoamericana*

1969 - Publica o livro *As américas e a civilização*. É preso e absolvido. Apesar disso, deve deixar o país. Novo exílio. Publica o livro *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*

1970 - Publica o livro *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*

1971 - Exilado no Chile, atua como professor da Universidad de Chile. Assessora o presidente Salvador Allende. Publica o livro *Os dilemas da América Latina*

1972 - Exilado no Peru, assessora o presidente Velasco Alvarado. Publica, sob a forma de livro, *Université des sciences humaines d'Alger*

1974 - Constata em Paris um câncer de pulmão. Obtém licença do governo militar para vir ao Brasil, a fim de fazer a cirurgia. Publica o livro *La universidad peruana*

1976 - Publica o livro *Maíra* (ficção baseada na pesquisa antropológica, em convívio com os índios). Retorna do exílio. Fixa residência no Rio de Janeiro

1978 - Publica o livro *UnB: invenção e descaminho*

1979 - Anistiado, torna-se professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

1981 - Publica o livro *O mulo*

1982 - Publica o livro *Utopia selvagem* (também obra de ficção baseada na pesquisa antropológica). Candidata-se a vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, tendo como cabeça de chapa Leonel Brizola

1983-1986 - Atua como vice-governador, secretário de Cultura e coordenador do Projeto Especial de Educação (que abrangia os Cieps).

1984 - Publica o livro *Nossa escola é uma calamidade*

1986 - Publica *O livro dos Cieps*. É reintegrado como pesquisador sênior do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

1990 - Participa da campanha eleitoral no Estado do Rio de Janeiro

1991 - Assume como senador e fica na função até 1997. Leonel Brizola é novamente governador

1991-1992 - Secretário Extraordinário de Projetos Especiais do Estado do Rio de Janeiro: novamente os Cieps

1991-1996 - Publica regularmente a *Revista Carta: falas, reflexões, memórias,* periódico de cultura do seu gabinete

1992 - Envolve-se com o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases - LDB (nº 67/92). É eleito para a Cadeira nº 11 da Academia Brasileira de Letras, que tem como Patrono Fagundes Varela. Predecessor: Deolindo Couto.

1993 - É recebido na Academia Brasileira de Letras por Candido Mendes de Almeida, em 15 de abril. Publica, sob a forma de livro, o *Plano orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense*

1994 - Funda da Universidade Estadual do Norte Fluminense

1995 - Relata no Senado o Projeto da LDB. Publica o livro *O povo brasileiro*

1996 - Envolve-se com os projetos da Universidade Aberta do Brasil e da Escola Normal Superior e com a organização da Fundação Darcy Ribeiro. Publica o livro *Diários índios: os Urubus-Kaapor,* uma narração da sua convivência com os indígenas dedicada à sua primeira esposa, também antropóloga, Berta Ribeiro

1997 - Morre em Brasília, no dia 17 de fevereiro. Seu corpo foi sepultado no Mausoléu da Academia Brasileira de Letras, no cemitério de São João Batista, no Rio de Janeiro

BIBLIOGRAFIA

Obras de Darcy Ribeiro

RIBEIRO, Darcy. *Religião e mitologia kadiwéu.* Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Proteção aos Índios, Publicação do Serviço de Proteção aos Índios n. 106, 1950, 222 pp. (Prêmio Fábio Prado de Ensaios outorgado pela Associação de Escritores de S. Paulo, em 1950).

______. *The museum of the indian, Rio De Janeiro. Museum*, v. VIII, n. 1, Unesco, Paris, pp. 5-10, 1955.

______; RIBEIRO, Berta G. *Arte plumária dos índios kaapor*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957. (Prêmio João Ribeiro da Academia Brasileira de Letras – obras de etnologia e folclore).

______. Culturas e línguas indígenas do Brasil. *In Educação e Ciências Sociais*, ano II, vol. 2, nº 6, pp. 4-102, Rio de Janeiro: 1957. ______. *O indigenista Rondon*. Separata da Revista *Cultura*, Publicação Avulsa do Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1958, 75p.

______. O programa de pesquisas em cidades-laboratório. *In Educação e Ciências Sociais*, v. III, n. 3, pp. 13-30, Rio de Janeiro, 1958.

______. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. *In Anísio Teixeira, pensamento e ação*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, pp. 228-326.

______. A universidade e a nação. *In Educação e Ciências Sociais*, ano VII, v. 10, n. 19, jan./abr. publ. avulsa, 1960, 34p.

______. *A política indigenista brasileira.* Ministério da Agricultura, SIA, Rio de Janeiro, 1962, 178p.

_______ et alii. *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora da UnB, 1962, p. 58.

______. *A universidade latino-americana e o desenvolvimento social,* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 3, pp. 249-286, 1965.

______. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

______. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, 272p.

______. *Propuestas acerca de la renovación*. Caracas: UCV – Universidad Central de Venezuela, 1970.

______. *Université des Sciences Humaines d'alger*. (Estudo elaborado a pedido do Ministério da Educação e da Pesquisa Científica da Argélia). Mimeo, Alger, 1972, 250p.

______. *La cultura latino-americana*. Introdução geral à obra *América Latina en su arquitectura*, Unesco/Siglo XXI, México, 1971.

______. Civilización y creatividad. *In Revista de la Universidad de México*, v. XXVI, n. 6/7 (número dedicado à "Cultura y Sociedad en America Latina"), México, 1972.

______. *Os brasileiros:* 1. Teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

______. *Que integración latino-americana?* Comunicação à II Conferência Latino-americana de Difusão, Cultura e Extensão Universitária, Unam/Udual, fev. 1972.

______. *La universidad nueva, un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva, SRL, 1973, 159p.

______. *Uirá sai à procura de Deus*: ensaios de etnologia e indigenismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Este livro serve de tema ao filme *Uirá,* prêmio Margarida de Prata da CNBB – Conferência Nacional de Bispos Brasileiros, de 1974).

______. *La Universidad Peruana*. Lima.: Centro de Estudios de Participación Popular/SINAMOS, 1974, 254p.

______. *Maíra* (ilustrações de Poty). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

______. *UnB:* invenção e descaminho. Rio: Avenir, 1978.

______. *O dilema da América Latina:* estruturas de poder e forças insurgentes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

______. *Os índios e a civilização:* a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

______. O papel reservado ao intelectual e à ciência nos países pobres. *Encontros com a* Civilização *Brasileira,* Rio, v. 25, pp. 213-216, 1980.

______. *Uirá sai à procura de Deus.* 3. ed. Rio: Paz e Terra, 1980.

______. *O mulo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

______. *Utopia selvagem.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

______. La Civilización Emergente. *In Revista Nueva Sociedad,* n. 73. Cultura y Contracultura, Caracas/Venezuela, jul./ago. 1984, pp. 26-37.

______. *Aos trancos e barrancos:* como o Brasil deu no que deu. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

______. *América Latina: a pátria grande.* 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

______. *Migo.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

______. *Estudos de antropologia da civilização:* as Américas e a civilização, processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

______. *Nossa escola é uma calamidade.* Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

______. Pedagogia vadia. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 7, n. 22, pp. 132-134, set./dez. 1985.

______. *Ensaios insólitos.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

______. *O livro dos Cieps.* Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

______. *Migo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

______. El hombre latinoamericano 500 años después, *In América Latina en el umbral del siglo XXI.* Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis)/Editorial Nueva Sociedad, 1989, pp. 50-55.

______. Aspectos culturais do fracasso educacional brasileiro. CADEMARTORI, Lygia (org.). *O desafio da escola básica:* qualidade e equidade. Brasília: Ipea 1991, pp. 97-118.

______. *Testemunho.* São Paulo: Siciliano, 1991.

______. *A lei da educação.* Brasília: Senado Federal, 1992.

______. Discurso de Darcy Ribeiro em Copenhague. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 5, pp. 17-22, 1992a.

______. Cieps: a educação como prioridade. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 3, pp. 25-48, 1992.

______. *Maíra.* 14 ed. Rio: Record, 1993.

______; Moreira Neto, Carlos de Araújo. *A fundação do Brasil:* testemunhos 1500-1700. Petrópolis: Vozes, 1993.

______. Universidade do terceiro milênio: plano orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense. *In Revista Universidade do Terceiro Milênio*, Campos/RJ, v. 1, n. 1, 1993.

______. A Faculdade de Educação e Comunicação da Uenf. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, pp. 23-32, 1994.

______. Dr. Anísio. *Carta: falas, reflexões, memórias.* Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, pp. 177-180, 1994.

______. Fala aos moços. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, pp. 7-10, 1994a.

______. Plano Diretor da UnB. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, pp. 177-180, 1994b.

______. O estado da educação. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, pp. 11-22, 1994b.

______. *Noções de coisas* (ilustrações de Ziraldo). São Paulo: FTD, 1995.

______. Tiradentes. *In A sagração da liberdade:* heróis e mártires da América Latina, Rio de Janeiro: Revan, 1994, pp. 111-132.

______. Fala aos moços – Prólogo. *In Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, n. 12, pp. 7-10, 1994.

______. Universidade pra quê? *In Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, n. 12, pp. 181-200, 1994.

______. *O povo brasileiro:* a formação e o sentido do Brasil. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

______. *Diários índios:* os urubus-kaapor. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

______. A nova lei da educação. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 16, pp. 9-14, 1996a.

______. Lei Geral da Educação. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Separata 'Carta' 18, pp. 9-12, 1997.

______. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

______. *Mestiço é que é bom.* (Entrevista com a participação de Antonio Callado, Antonio Houaiss, Eric Nepomuceno, Ferreira Gullar, Oscar Niemeyer, Zelito Viana e Zuenir Ventura série "Quem é"). Rio de Janeiro: Editora Revan, 1997.

______. *Eros e Tanatos:* a poesia de Darcy Ribeiro (com posfácio de Moacyr Félix e ilustrações de Mello Menezes). Rio de Janeiro: Record, 1998.

______. A Educação: diretrizes e bases. *In Humanidades,* Brasília: Editora da UnB, n. 43, pp. 19-23, 1998.

______. Utopia Brasil. *In Urani,* André et al. Lições de mestres. Entrevistas sobre globalização e desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Campus/ ABDE, 1998, pp. 91-101.

______. *Histórias gáticas:* Fico, o gato do rabo emplumado, eu, Edo, com medo... São Paulo: FTD, 2002.

______. *Darcy Ribeiro:* diálogos inéditos; América Latina y el papel de sus especialistas en Ciencias Sociales; *(Entrevista en Córdoba, octubre de 1984)*. Córdoba: Narvaja, 2004.

Obras sobre Darcy Ribeiro

Livros e Folhetos

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro:* sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

______. *Os intelectuais da educação*. Rio: Zahar, 2001.

BRANT, Vera. *Darcy*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CADEMARTORI, Ligia (org.). *O desafio da escola básica:* qualidade e equidade. Brasília: Ipea, 1991.

CHAVES, Amelina. *O eclético Darcy Ribeiro*. Belo Horizonte: Cuatiara, 1999.

FONTES, José Silvério Leite. *Darcy Ribeiro*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e de Ciências Humanas, Programa de Documentação e Pesquisa Histórica, 2003.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro ou a rebeldia na educação. GOMES, Candido Alberto (org.). *Educadores brasileiros do século XX*. v. 2. Brasília: Líber Livro, Universa, 2005, pp. 53-96.

GOMES, Mercio P.; MOON, John W. *The indians and Brazil*. Gainesville: University Press of Florida, 2000.

LANDIM, Paes. *Darcy Ribeiro e o exemplo do Congresso Nacional na criação da Universidade de Brasília*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

LOBO, Yolanda Lima; VOGAS, Ellen Cristine; TORRES, Aline Carmargo. *Darcy Ribeiro:* o brasileiro. Rio: Quartet, 2008.

LUCAS, Fábio. *Mineiranças*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

OLIVEIRA, Roberto C. *A sociologia do Brasil indígena:* ensaios. Rio: Tempo Brasileiro, 1972.

______. *O índio e o mundo dos brancos:* uma interpretação sociológica da situação dos tukúna. 2 ed. São Paulo: Livr. Pioneira Ed., 1972.

SÁ, Lucia. *Rain forest literatures:* amazonian texts and Latin American culture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

SÍVERES, Luiz. *Universidade:* torre ou sino? Brasília: Universa, 2006.

ZURITA, Alejandro M. *Darcy Ribeiro y la renovación universitaria en la UCV*. Caracas: Dicori, Universidad Central de Venezuela – UCV, 2007.

Artigos e comunicações

AGUIAR, Ronaldo Conde. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: a unidade na divergência. In: *UnB Revista*, Brasília, v. 3, n. 7, pp. 85-87, jan./mar. 2003.

BARBOSA, Laurinda. Os ginásios públicos. In: *Carta:* falas, reflexões, memórias, Brasília, n. 12, pp. 33-45, 1994.

CAMPOS, Paulo de Almeida. O Plano de Educação em Brasília. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 2, pp. 167-175, 1992.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. As proposições sobre educação na 50ª e 51ª legislaturas (1995-2003). *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 39, n. 156, pp. 265-287, out./dez. 2002.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio. O direito à educação republicana: memórias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Cultura escolar, migrações e cidadania: Actas.* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008, pp. 20-23.

FURTADO, Celso. *Discours du récipiendaire Celso Furtado à l'Académie brésilienne des Lettres, Rio de Janeiro, le 31 octobre 1997.* Disponível em: <www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/6-1-Furtado-academie.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

HEYMANN, Luciana Quillet. Os fazimentos do arquivo Darcy Ribeiro: memória, acervo e legado. In: *Estudos Históricos*, Rio, Cpdoc-FGV, n. 36, pp. 43-48, jul./dez. 2005.

MEMÓRIA, Tatiana Chagas. Um programa de educação para o povo brasileiro. In: *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, n. 12, pp. 47-523-45, 1994.

MINDLIN, Betty. Um senador na aldeia indígena. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, v. 13, n. 36, fev. 1998.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Modernização, ciência e tecnologia na "Universidade do Terceiro Milênio": perspectivas para o desenvolvimento regional. In: *Boletim Técnico do Senac*, Rio, v.32, n.3, p.60-73, set./dez. 2006.

ROCHA, Maria Zelia Borba. Política e educação: os bastidores da LDB. In: *Ensaio: avaliação e política públicas em educação*, Rio, v. 4, n. 12, pp. 265-288, jul./set.1996.

VARGAS, Sonia. Identidad, sujeto y resistencia en América Latina. *Revista Confluencia,* Mendoza, Argentina, v. 1, n. 1, pp. 1-12, inverno 2003.

ZURITA, Alejandro M. Darcy Ribeiro: um ilustre educador brasileño y su participación en la renovación universitaria de la UCV. *Extramuros,* Caracas, v. 9, n. 24, pp. 157-174, maio 2006.

Dissertações e teses constantes do banco da Capes

ALENCAR, Mônica Regina Filippo de. *Ocorrência de trabalho precoce em um Ciep estadual do Programa Saúde na Escola (PSE/RJ):* relações entre escola e trabalho na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006 (Biblioteca depositária: Biblioteca do Iesc). (Dissertação de mestrado em Saúde Coletiva)

ALVES, José Adriano da Silva. *O índio de papel:* a representação do índio na ficção em prosa nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005 (Biblioteca depositária: Faculdade de Letras). (Tese de doutorado em Letras)

AMES, Maria Alice Canzi. *A escola da vida e a vida da escola:* o Ciep de Santa Rosa / RS. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2001 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da Unijuí). (Dissertação de mestrado)

ANDRADE, Antonio Claudio de. *Projeto de vila olímpica da Mangueira:* uma proposta de parceria em educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado)

ARANTES, Vitor Bernardo. *Avaliação da aprendizagem no primeiro segmento do primeiro grau nos Centros Integrados de Educação Pública do Município do Rio de Janeiro – Cieps/MRJ:* um estudo de caso. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. (Dissertação de mestrado)

AZEVEDO, Mariane Brito. *Compatibilização do conforto acústico com o conforto térmico no ambiente construído:* Centro Integrado de Educação Pública. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007 (Biblioteca depositária: UFRJ). (Dissertação de mestrado em Arquitetura)

BURITI, Flávio. *Darcy Ribeiro em busca da brasilidade.* João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2005 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFPB). (Dissertação de mestrado em sociologia)

CANTARIN, Márcio Matiassi. *O direito ao grito:* uma leitura pós-colonial de Maíra, de Darcy Ribeiro. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2003 (Biblioteca depositária: Universidade Estadual de Londrina). (Dissertação de mestrado)

CARIA FILHO, Arthur Orlando Mendes. *Entre "Maíra" e a "Utopia Selvagem": intertextualidades em Darcy Ribeiro.* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central Reitor Macedo Costa). (Dissertação de mestrado)

CARVALHO, Francisca Fernandes de. *O pensamento educacional de Darcy Ribeiro:* uma abordagem crítica. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 1988. (Dissertação de mestrado)

CHAGAS, Mario de Souza. *Imaginação museal:* museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003 (Biblioteca depositária: PPCIS). (Tese de doutorado em Ciências Sociais)

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino:* a escola publica de tempo integral em questao. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995 (Biblioteca depositária: UFRJ). (Tese de doutorado em Educação)

CUBEROS PELAYO, Teresa Coromoto. *As propostas pedagógicas da "Orientação educacional contextualizada" e do projeto dos "Centros Integrados de Educação Pública" (Cieps):* um estudo comparativo. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989. (Dissertação de mestrado em Educação)

EARP, Maria de Lourdes de Sá. *O Projeto Alunos Residentes de Cieps:* educação e assistência? Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio). (Dissertação de mestrado em Educação)

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. *Avaliação, registros de classe e professoras:* escutamento no Ciep Bento Requião. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado em Educação)

GOMES, Paulo de Tarso. *A universidade em sociedades subdesenvolvidas:* um estudo das propostas de Darcy Ribeiro. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1989 (Biblioteca depositária: PUC – Campinas). (Dissertação de mestrado em filosofia)

GRILLO, Antonio Galdino. *O risco carnavalesco do autor implícito em* Utopia Selvagem, *de Darcy Ribeiro*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 1999 (Biblioteca depositária: Unesp). (Tese de doutorado em Teoria Literária)

IONE, Helena Pereira Couto. *Darcy e os Urubu:* um caso entre colecionador e coleção. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2005 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central). (Dissertação de mestrado em memória social)

LIMA, Valdilea Mattozo. *Cieps:* a reinvenção da escola pública? (Um estudo de caso). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1988. (Dissertação de mestrado em educação)

LOBO JUNIOR, Dacio Tavares. *Cieps:* a impotência de um desejo pedagógico – estudo histórico-crítico sobre a educação pública no Estado do Rio de Janeiro, focalizando o Programa Especial de Educação do Governo Leonel Brizola/ Darcy Ribeiro (83/87). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988. (Dissertação de mestrado em educação)

MARQUES, Paulo Sérgio. *A alteridade e o imaginário feminino:* o arquétipo da grande mãe em "Maíra", de Darcy Ribeiro. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2007 (Biblioteca depositária: Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, *Câmpus* de Araraquara). (Dissertação de mestrado em estudos literários)

MATTOS, André Luís Lopes Borges de. *Darcy Ribeiro:* uma trajetória (1944-1982). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central – Unicamp). (Tese de doutorado em antropologia)

MENDES, Marcos de Souza. *Heinz Fothmann e Darcy Ribeiro:* cinema documentário no Serviço de Proteção aos Índios, SPI, 1949-1959. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central). (Tese de doutorado em multimeios)

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. *Ciep – Centro Integrado de Educação Pública:* alternativa para qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988. (Dissertação de mestrado em educação)

MOREIRA, Elizabeth Guimarães. *Natureza e civilização em Maíra.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2004 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFPB). (Tese de doutorado em letras)

MOZZAQUATRO, Aparecida. *Currículo escolar:* um estudo da instituição Ciep. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1995. (Dissertação de mestrado em educação)

OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de. *Ciep:* modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991. (Dissertação de mestrado em educação)

OLIVEIRA, Maria Cristina Pascutti de. *A trajetória frustrada de dois mediadores:* Isaías e alma, em *Maíra,* de Darcy Ribeiro. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2000 (Biblioteca depositária: Unesp). (Tese de doutorado em letras)

PEREIRA, Terezinha Maria Scher. *Modos de narrar:* o tema da identidade, o estatuto e a perspectiva do narrador em três romances contemporâneos. São Paulo: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. (Tese de doutorado em letras)

PÉRISSÉ, Vanda Lucia Santos. *Análise da evasão de alunos de um Ciep de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial.* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. (Dissertação de mestrado em educação)

PINHEIRO, Lucas Miranda. *Darcy Ribeiro e a América Latina:* um pensamento em busca da identidade e da autonomia latino-americanas. Franca: Universidade

Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2007 (Biblioteca depositária: Unesp/ FHDSS). (Dissertação de mestrado em história)

REIS, Maria Cláudia de Oliveira. *O fazer pedagógico como um fazer coletivo:* desafios do cotidiano escolar na construção de uma proposta político-pedagógica. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado em educação)

RIBARIC, Roberto Adrian. *Imaginação utópica:* as aventuras de um primitivo de Montes Claros. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005 (Biblioteca depositária: BNGK). (Tese de doutorado em ciências sociais)

RICARDO, Pablo Alexandre Gobira de Souza. *"Utopia Selvagem", de Darcy Ribeiro, e "A Idade da Terra", de Glauber Rocha:* o visível, as vozes e a antropofagia. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007 (Bibliotecas depositárias: Biblioteca Universitária e Biblioteca da FALE – UFMG). (Dissertação de mestrado em estudos literários)

ROSA, Rita de Cássia Rodrigues. *O índio em Darcy Ribeiro*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002 (Biblioteca depositária: BCE, UnB). (Dissertação de mestrado em literatura)

ROSÁRIO, Edson Antônio Costa do. *Educação patrimonial na Baixada Fluminense:* uma experiência no Centro Integrado de Educação Pública – Ciep 354 Marins Pena. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2006 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da Unirio). (Dissertação de mestrado em educação)

SÁ, Lucia Regina de. *A literatura entre o mito e a história:* uma leitura de *Maíra* e *Quarup*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, Antônio Roberto dos. *Darcy Ribeiro:* uma crítica à crítica da LDB. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003 (Biblioteca depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar). (Tese de doutorado em educação)

SANTOS, Ely. *O programa dos Cieps:* prática social concreta e institucionalização. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991 (Dissertação de mestrado em ciências sociais)

SCRAMIN, Suzana Célia Leandro. *A utopia em Darcy Ribeiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000 (Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP). (Tese de doutorado em letras)

SILVA, Eliane Ferreira. *A geografia de uma trajetória:* memórias de um grupo de professoras que permanecem em um Ciep no Completo da Maré. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado em educação)

SÍVERES, Luiz. *Princípios político-filosóficos de uma universidade comprometida com a sociedade*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UnB). (Tese de doutorado em desenvolvimento sustentável)

SOUZA, Inês Ferreira de. *A produção do saber docente na escola:* possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado em educação)

SOUZA, Lucia Maria Cardoso de. *Os caminhos da Maré:* a turma 302 do Ciep Samora Machel e a organização social do espaço. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006 (Biblioteca depositária: Central do Gragoatá – UFF). (Dissertação de mestrado em antropologia)

SOUZA, Luciane Aparecida de. *Centro Integrado de Educação Pública:* um espaço/tempo alfabetizador em questão. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005 (Biblioteca depositária: Biblioteca Centra UFJF). (Dissertação de mestrado em educação)

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição:* a trajetória dos Cieps no Estado de São Paulo – Americana. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004 (Biblioteca depositária: Biblioteca Central). (Dissertação de mestrado em educação)

VASCONCELOS, Katia de França Monteiro. *Utopia das transculturas: Maíra* e *Ashini...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003 (Bibliotecas depositárias: Central e de Pós-Graduação). (Dissertação de mestrado em letras)

ZANCANARO, Lourenço. *A filosofia da cultura na ciência da cultura em Darcy Ribeiro*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1990 (Dissertação de mestrado em filosofia)

Observação: Foram excluídos vários livros sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outras referências bibliográficas (obras consultadas)

ALGUNS traços marcantes da UAB. Fotocópia, s/l., 1996.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira:* introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em: 31 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais,* Rio, v. 1, n. 1, pp. 5-81, mar. 1956.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade.* São Paulo: Paz e Terra, 2002 (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. *A educação na Constituição de 1998 e a LDB.* Brasília: André Quicé Ed., 1998.

COUTO, Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura:* Brasil – 1964-1985. 2. ed. Rio: Record, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisa do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 72, n. 172, pp. 175-195, maio/ago. 1991.

DELORS, Jacques et al. *Educação:* um tesouro a descobrir. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.) 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2000.

DEMO, Pedro. *LDB:* ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *Eunice Ribeiro Durham.* Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2003.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école.* 3. ed. Paris: Armand Collin, 2006.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral.* Salvador: MEC/Inep/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

FARIA, Lia. Participação em debate. CADEMARTORI, Lygia (org.). *O desafio da escola básica:* qualidade e equidade. Brasília: Ipea, 1991, pp. 138-140.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* 12. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

______. A Revolução de 30. MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em perspectiva.* 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971, pp. 227-255.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. *Projeto: Escola Normal Superior (estudos preliminares).* Fotocópia, s/l., 1996.

FURTADO, Celso. *Formação econômica da América Latina.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lia, 1970.

______. *O capitalismo global.* 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

______. *Formação econômica do Brasil.* 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Candido Alberto. Education, democracy and development in Latin America. *International Review of Education,* Hamburgo, v. 39, n. 6, pp. 531-439, nov. 1993.

______. *O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada.* Brasília: Universa-Unesco, 2000.

______. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2005.

______ et al. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* Porto Alegre, v. 23, n. 1, pp. 29-52, jan./abr. 2007.

______; SEGENREICH, Stella Cecília D.; NEVES, Maria Apparecida C. M. Do 1º ciclo de graduação ao Núcleo Básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 66, n. 154, pp. 476-496, set./dez. 1985.

______; SISSON, Marta. Centralização e descentralização: dilemas em ambos os lados do Atlântico. SOUZA, Donaldo Bello; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs.). *Educação comparada: rotas de "além-mar"*. São Paulo: Editora Xamã.

HASENBALG, Carlos. Estatísticas do século XX: educação. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Estatísticas do século XX*. Rio: IBGE, 2003, pp. 89-110.

JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político:* uma abordagem teórica e um estudo de caso brasileiro. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1972.

JESUS, Wellington Ferreira de. *"Despesa Sagrada":* estudo sobre a vinculação de verbas para a educação nas Constituições Brasileiras de 1934 e 1946. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007. (Dissertação de mestrado em educação) Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo_phap?codArquivo=587>. Acesso em: 14 set 2007.

LAMBERT, Jacques. *Os dois brasis*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto:* o município e o regime representativo. 6. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1993.

MEDEIROS, Celso Luiz Ramos de. A tramitação da LDB no Senado Federal. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 16, pp. 63-104, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI:* com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Unesco, 1997.

O'GORMAN, Edmundo. *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1958.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras Completas*. Madri: Revista de Occidente, 1947, t. V.

PAIM, Antônio. *História das ideias filosóficas no Brasil.* 1. ed. São Paulo: Grijalbo/ Edusp, 1974.

PAIVA, Vanilda. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 7, n. 22, pp. 134-137, set./ dez. 1985.

PDT – uma proposta para o Brasil. Disponível em: < http://www.pdt.org.br/ partido/historico.asp >. Acesso em: 30 jul. 2003.

PLANO Nacional de Educação. *Carta:* falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 3, pp. 201-222, 1994.

PRADO JR., Caio. *História econômica do Brasil.* 44. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RECASÉNS SICHES, Luis. *Tratado General de Sociología.* México, DF: Porrúa, 1964.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. Exposição. BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Anais do Simpósio sobre o Ensino Profissionalizante.* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1982, pp. 74-103.

ROSA, Rita de Cássia R. *O índio em Darcy Ribeiro:* uma leitura de confrontos entre o real e o ficcional, a partir de *Mira, Utopia Selvagem* e *Uirá sai à procura de Deus* com *Diários Índios,* de Darcy Ribeiro. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. (Dissertação de mestrado em teoria literária)

SEN, Amartya. *Identidad y violencia: la ilusión del destino.* Buenos Aires: Katz, 2007.

SILVA, Golbery do Couto e. *Geopolítica do Brasil.* Rio: José Olympio, 1967.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil:* de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Rio de Janeiro: Saga, 1969.

______. *Brasil:* de Castelo a Tancredo: 1964-1985. Rio: Paz e Terra, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. Pronunciamentos de educadores sobre o projeto da Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio, n. 83, jul./set. 1961 (transcrito de "Anhembi", São Paulo, n. 126, 127 e 128, maio, jun. e jul. de 1961.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VALE, Antônio Marques. *O Iseb, os intelectuais e a diferença.* São Paulo: Unesp, 2006.